

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

# **Individuální (domácí) vzdělávání a adaptace doma vzdělávaných dětí na školu**

## **Homeschooling and adaptation of homeschooled children to school**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Autorka práce: Bc. et Bc. Jana Matějková

Obor studia: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní  
školy a střední školy český jazyk – speciální pedagogika

Forma studia: prezenční

Praha 2014

## **Prohlášení**

Závazně prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Jaroslavy Zemkové, Ph.D. s použitím uvedených pramenů a literatury, které jsem vždy řádně citovala, a to dle ČSN ISO 690 (01 0197) platné od 1. dubna 2011.

Práce nebyla využita k získání jiného ani stejného titulu.

V Praze dne 18. 4. 2014

---

## **Poděkování**

Děkuji paní PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za trpělivost, za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné připomínky a rady při jejím zpracovávání. Děkuji také celé své širší rodině za podporu, pomoc a pochopení při studiu na PedF UK i během zpracovávání diplomové práce.

Děkuji všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření.

Souhlasím s poskytnutím práce zájemcům ke studijním účelům.

# Abstrakt

MATĚJKOVÁ, Jana. *Individuální (domácí) vzdělávání a adaptace doma vzdělávaných dětí na školu*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.

Práce řeší problematiku individuálního (domácího) vzdělávání v České republice (s přihlédnutím k situaci v zahraničí). Podrobněji se věnuje jak jeho legislativnímu ukotvení v českém vzdělávacím systému, tak jeho konkrétní realizaci. Hlavním výzkumným cílem práce bylo zmapovat, jaké zkušenosti mají čeští učitelé s dětmi z individuálního (domácího) vzdělávání po jejich zařazení zpět do školy, s důrazem na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole. Sběr dat proběhl metodou dotazníkového šetření prostřednictvím nestandardizovaných polostrukturovaných dotazníků. Dotazníky byly vytvořeny podle výpovědí deseti dětí popisujících své zkušenosti s adaptací na školu po ukončení individuálního (domácího) vzdělávání (získaných v rámci pilotní studie) a podle publikace Bootha a Ainscowa *Ukazatel inkluze* (Rytmus o. s., 2007). Šetření se zúčastnilo jednačtyřicet českých pedagogů, kteří se během svého působení setkali s dětmi, jež absolvovaly minimálně dva roky individuálního (domácího) vzdělávání. Z šetření mj. vyplynulo, že téměř tři čtvrtiny zúčastněných učitelů u daných dětí zpozorovaly odlišnosti oproti ostatním dětem a více než polovina u nich zaznamenala adaptační problémy. Přes sedmdesát procent učitelů dále uvedlo, že děti z domácího vzdělávání tolerují odlišnosti ostatních více než jiné děti či alespoň obdobně jako ony, a jednašedesát procent odpovědělo, že mají-li doma vzdělávané děti pocit, že se s někým nejednalo spravedlivě, postaví se za něj častěji než jiné děti či alespoň obdobně často. Hlavním přínosem práce pro speciálněpedagogickou teorii i praxi je upozornění jak na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí, tak na existenci adaptačních problémů po jejich nástupu do školy a apel na účinnou prevenci, včasné rozpoznání a odstranění, resp. překonání těchto problémů.

Klíčová slova: individuální (domácí) vzdělávání, doma vzdělávané děti, adaptace na školu, adaptační problémy, inkluzivní prostředí

# Abstract

MATĚJKOVÁ, Jana. *Homeschooling and adaptation of homeschooled children to school*. Praha, 2014. Diploma Thesis. Charles University in Prague, Faculty of Education, Department of Special Education.

The thesis is focused on homeschooling in the Czech Republic (considering the situation abroad). In detail, it deals with its position in the Czech education system based on legislation, as well as with its particular implementation. The aim of the research is to explore experience of Czech teachers with homeschooled children after their inclusion to school, emphasizing the possible benefit of homeschooled children as the source of inclusive environment in regular school. The data was collected through the method of non-standardized semi-structured interviews. These were created according to ten children describing own experience with adaptation to school after being homeschooled (received during the pilot study) and according to Booth and Ainscow's *Ukazatel inkluze* (Rytmus o. s., 2007). The research includes forty-one Czech teachers who experienced working with children homeschooled for at least two years. Besides other things, the survey shows that nearly three quarters of the participating teachers observed differences in these children, as opposed to the rest of the class, and more than a half noticed their problems with adaptation. Over seventy percent of the teachers say that homeschooled children tolerate differences of others more or at least similarly as the rest. Sixty-one percent answered that when homeschooled children feel that someone was treated unfairly, they will defend them more often or at least similarly often as the rest. This work mainly contributes to the theory and practice of special education as it draws attention to the possible benefit of homeschooled children as the source of inclusive environment and points out the problems of adaptation during inclusion and calls for effective prevention, early recognition and elimination or overcoming.

Keywords: homeschooling, homeschooled children, adaptation to school, problems with adaptation, inclusive environment

# Obsah

ÚVOD.....	11
<b>1 Právo na vzdělání .....</b>	<b>13</b>
1.1 Povinné vzdělávání a povinná školní docházka .....	13
1.2 Uzákonění povinné školní docházky v České republice.....	14
1.2.1 Druhy jiného způsobu plnění povinné školní docházky.....	15
1.2.1.1 Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením .....	15
1.2.1.2 Individuální vzdělávání.....	15
<b>2 Individuální (domácí) vzdělávání.....</b>	<b>19</b>
2.1 Zákonný průběh.....	19
2.1.1 Způsoby kontroly a hodnocení efektivity individuálního (domácího) vzdělávání .....	20
2.1.1.1 Portfoliový způsob hodnocení efektivity individuálního (domácího) vzdělávání .....	21
2.1.1.2 Kontrola efektivity individuálního (domácího) vzdělávání pomocí hodnocení výkonu dítěte.....	22
2.1.2 Financování individuálního (domácího) vzdělávání.....	22
2.1.3 Zrušení individuálního (domácího) vzdělávání .....	23
2.2 Domácí vzdělávání a domácí škola .....	23
2.3 Důvody vedoucí k individuálnímu (domácímu) vzdělávání.....	25
2.3.1 Argumenty pro a proti.....	26
2.3.2 Typy individuálně (doma) vzdělávaných dětí.....	28
2.3.3 Rodiče vzdělávající své dítě doma .....	29
<b>3 Individuální (domácí) vzdělávání u nás a v zahraničí .....</b>	<b>31</b>
3.1 Česká praxe individuálního (domácího) vzdělávání.....	31
3.1.1 Historie a vývoj.....	32
3.1.1.1 Společnost přátel domácí školy a Asociace domácího vzdělávání .....	32
3.1.1.2 Pokusné ověřování individuálního (domácího) vzdělávání na prvním stupni základní školy .....	33

3.1.2	Aktuální vývojové tendence v individuálním (domácím) vzdělávání.....	36
3.1.2.1	Pokusné ověřování individuálního (domácího) vzdělávání na druhém stupni základní školy.....	37
3.1.2.2	Názory oslovených učitelů na individuální (domácí) vzdělávání a jeho uzákonění i pro žáky druhého stupně .....	40
3.1.2.3	Soukromé a skupinové vyučování dětí zapsaných do individuálního (domácího) vzdělávání .....	42
3.2	Zahraniční praxe individuálního (domácího) vzdělávání .....	44
3.2.1	Domácí vzdělávání ve Spojených státech amerických.....	44
3.2.2	Domácí vzdělávání v Evropě.....	45
3.2.2.1	Evropské státy, které rodičům právo vzdělávat děti doma nepřiznávají..	46
3.2.3	Legislativní úprava a organizace domácího vzdělávání v zahraničí.....	47
3.2.3.1	Podmínky zařazení žáka do domácího vzdělávání .....	47
3.2.3.2	Dohled nad domácím vzděláváním a jeho kontrola.....	48
3.2.3.3	Povinný obsah domácího vzdělávání .....	48
3.2.3.4	Hodnocení efektivnosti domácího vzdělávání .....	49
<b>4</b>	<b>Adaptace doma vzdělávaných dětí na školu .....</b>	<b>50</b>
4.1	Adaptace a adaptabilita .....	52
4.1.1	Vnitřní faktory přispívající k dobré adaptabilitě .....	52
4.1.2	Adaptace na školu .....	53
4.1.2.1	Adaptační problémy ve školním prostředí .....	54
4.1.2.2	Jaký přístup má zvolit učitel k maladaptivním projevům žáka.....	55
4.2	Etické principy pedagogického výzkumu.....	56
4.3	Zkušenosti českých doma vzdělávaných dětí s adaptací na školu (pilotní studie)57	
4.3.1	Předpoklady a cíle.....	57
4.3.1.1	Výzkumné otázky .....	58
4.3.1.2	Možnosti a limity .....	58
4.3.2	Zvolené metody .....	59
4.3.2.1	Výběr vzorku .....	59
4.3.2.2	Sběr dat dotazníkovým šetřením.....	60
4.3.2.3	Strategie zpracování dat.....	61
4.3.3	Analýza výsledků, jejich hodnocení a interpretace .....	61
4.3.3.1	Bližší charakteristika výběrového souboru .....	62

4.3.3.2	Obeznamenost pedagogů se skutečností, že žák byl dříve vzděláván formou individuálního (domácího) vzdělávání.....	63
4.3.3.3	Reakce ostatních osob ve škole na zjištění, že dítě bylo dříve vzděláváno formou individuálního (domácího) vzdělávání.....	64
4.3.3.4	Co je pro doma vzdělávané děti při jejich přestupu do běžné školy obtížné? .....	65
4.3.3.5	V čem jsou na tom doma vzdělávané děti po jejich přestupu do školy lépe než jejich spolužáci a v čem naopak hůře? .....	68
4.3.4	Doporučení a závěry zohledněné v následujícím výzkumném šetření.....	68
4.4	Zkušenosti českých učitelů s adaptací doma vzdělávaných dětí na školu (výzkumné šetření) .....	69
4.4.1	Předpoklady a cíle .....	70
4.4.1.1	Výzkumné otázky první části šetření.....	71
4.4.1.2	Možnosti a limity .....	71
4.4.2	Zvolené metody .....	72
4.4.2.1	Výběr vzorku .....	72
4.4.2.2	Sběr dat dotazníkovým šetřením.....	74
4.4.2.3	Strategie zpracování dat.....	76
4.4.3	Analýza výsledků, jejich hodnocení a interpretace .....	76
4.4.3.1	Odlišnosti doma vzdělávaných dětí očima učitelů .....	77
4.4.3.2	Adaptační problémy doma vzdělávaných dětí očima učitelů.....	86
4.5	Na co je třeba brát ohled při zařazení doma vzdělávaných dětí zpět do školy? ...	91
4.5.1	Závěry a doporučení vyplývající z pilotní studie i z následného výzkumného šetření.....	91
4.5.1.1	Čemu by měli doma vzdělávané děti a jejich rodiče věnovat zvýšenou pozornost? .....	93
4.5.1.2	Čemu by měli věnovat zvýšenou pozornost pedagogové, kteří budou učit doma vzdělávané děti po jejich zařazení zpět do školy?.....	93
<b>5</b>	<b>Přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole ..</b>	<b>95</b>
5.1	Inkluzivní vzdělávání.....	95
5.1.1	Inkluzivní prostředí .....	96
5.2	Předpoklady a cíle druhé části výzkumného šetření.....	96
5.2.1	Výzkumné otázky druhé části šetření .....	97



5.2.2	Možnosti a limity .....	97
5.2.3	Zvolené metody .....	97
5.3	Analýza výsledků druhé části výzkumného šetření, jejich hodnocení a interpretace.....	99
5.3.1	Závěry vyplývající z druhé části šetření .....	109
<b>ZÁVĚR.....</b>		<b>112</b>
<b>Resumé .....</b>		<b>114</b>
Seznam použité literatury, pramenů a informačních zdrojů .....		116
Seznam příloh .....		123

# Seznam použitých zkratk

## I. Specifických

ADV	Asociace pro domácí vzdělávání
BŠ	Bratrská škola
CZMŠ	Církevní základní a mateřská škola
ČR	Česká republika
ČSN	česká státní norma
ČT	Česká televize
DV	domácí vzdělávání
ISO	International Standard Organisation
IV	individuální vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
OSN	Organizace spojených národů
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PO	pokusné ověřování
PODV	pokusné ověřování domácího vzdělávání
POIV	pokusné ověřování individuálního vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
SRN	Spolková republika Německo
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
USA	United States of America (česky: Spojené státy americké)
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	základní škola

## II. Běžně užívaných v textu

ad.	a další
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
cit.	citováno
č.	číslo
čj.	číslo jednací
kap.	kapitola
kupř.	kupříkladu
max.	maximálně
min.	minuta/minimálně
mj.	mimo jiné
např.	například
odst.	odstavec
popř.	popřípadě
resp.	respektive
s.	strana
Sb.	Sbírka zákonů České republiky
srov.	srovnání
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný/á/é/ě
z.	zákon
zejm.	zejména

# Úvod

Zvoleným **tématem** práce je individuální (domácí) vzdělávání a adaptace doma vzdělávaných dětí na školu, s důrazem na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí. **Cílem** práce je přiblížit realitu individuálního vzdělávání v České republice a zmapovat zkušenosti českých učitelů i samotných českých doma vzdělávaných dětí s jejich zařazením do školy.

Je na místě, aby se zvoleným tématem zabývala nejen pedagogika, nýbrž právě i **speciální pedagogika**, konkrétně speciální pedagogika školního věku. A to hned ze tří důvodů, z nichž se v práci věnuji dvěma. Předně individuální vzdělávání představuje jednu z forem vzdělávání, kterou poměrně často volí pro své potomky rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Mezi závěrečnými vysokoškolskými pracemi psanými na katedrách speciální pedagogiky se proto v současnosti objevují práce zabývající se mimo jiné domácím vzděláváním žáků se SVP. Druhý důvod, jímž se zvolené téma řadí mezi předmět zájmu speciální pedagogiky, je právě problematika adaptace doma vzdělávaných dětí na školu. Jak prokázaly pilotní studie i orientační sondáž, jež jsou součástí této práce, setkávají se absolventi individuálního vzdělávání v období svého adaptování na školní docházku s celou řadou problémů a obtíží. Předmětem péče speciální pedagogiky školního věku a zvláště pak jejího představitele školního speciálního pedagoga, jehož hlavním úkolem je poskytovat poradenské služby přímo ve školách nejen dětem se SVP, ale i dětem s rizikem jejich vzniku a dětem s přechodnými obtížemi, by se proto měli stát (alespoň zpočátku) i absolventi domácího vzdělávání adaptující se na školní prostředí. Třetí důvod, proč by se o doma vzdělávané děti měli zajímat i speciální pedagogové, představuje právě možný přínos doma vzdělávaných dětí (po jejich přechodu z individuálního vzdělávání na školní) pro vznik inkluzivního prostředí ve škole.

V práci se proto podrobněji zaměřuji na pokusné ověřování této odlišné organizační formy základního vzdělávání v ČR, na současné legislativní ukotvení individuálního vzdělávání v českém vzdělávacím systému, na jeho průběh i aktuální vývojové tendence. Zároveň se neopomínám ani zmínit o tom, jak je tomu s individuálním (domácím) vzděláváním v jiných zemích. Poslední dvě kapitoly práce jsou pak mimo jiné věnovány právě prezentaci a vyhodnocení dvou zmiňovaných šetření, jejichž cílem bylo zmapovat jak zkušenosti českých doma vzdělávaných dětí s jejich zařazením do školy, tak zkušenosti

českých učitelů s absolventy individuálního (domácího) vzdělávání, s důrazem na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole.

Většina dosavadních šetření souvisejících s problematikou individuálního vzdělávání se zabývá především jeho přednostmi a nedostatky, socializací doma vzdělávaných dětí, motivací rodičů vedoucí k rozhodnutí pro volbu tohoto způsobu vzdělávání, případně zkoumají samotný průběh individuálního vzdělávání – roli vedení školy při individuálním vzdělávání, zkušenosti rodičů s realizací daného typu vzdělávání ad. Útržkovité zprávy o tom, jak doma vzdělávané děti zvládají přechod z individuálního vzdělávání do běžné školní docházky, se dovídáme jen náhodně z různých publicistických článků, v nichž o svých zkušenostech s tímto způsobem vzdělávání vyprávějí buď oslovené matky doma vzdělávaných dětí, nebo přímo tyto děti samy. Při své teoretické přípravě předcházející přímému zpracování této diplomové práce jsem jich prošla mnoho desítek, a proto mohu konstatovat, že v tisku jsou (z pochopitelných důvodů) téměř vždy na otázku, jak doma vzdělávané dítě zvládlo nástup do školy, publikovány jen kladné výpovědi dětí a rodičů.

Výsledky uskutečněné pilotní studie a orientační sondáže mezi učiteli však zcela jasně výskyt adaptačních problémů při zařazení doma vzdělávaných dětí do školy potvrzují. Dále však pochopitelně závisí na každém jednotlivém dítěti a dalších zainteresovaných osobách i faktorech, jak snadno a rychle zvládne tyto přechodné obtíže překonat či zda přerostou až do podoby konkrétních SVP. Nechci však doma vzdělávané děti ani obecně individuální vzdělávání svým upozorněním na to, že se problémy u těchto dětí během jejich adaptování na školu vyskytují, nějak poškodit či napadnout. Mým záměrem (jakožto speciální pedagožky) je především na tyto problémy upozornit a apelovat nejen na rodiče, ale zvláště i na budoucí učitele absolventů individuálního vzdělávání a na všechny školní speciální pedagogy, aby případným adaptačním problémům těchto žáků věnovali dostatečnou pozornost, byli na ně kvalitně připraveni a mohli dětem nabídnout odbornou (kompetentní) a účinnou pomoc při jejich překonávání.

# 1 Právo na vzdělání

Vytvářením „*uceleného souboru právních norem na ochranu lidských práv*“ se od roku 1945 systematicky zabývá Organizace spojených národů (OSN). Nejznámější univerzální a mezinárodně uznávaný kodex, na nějž se může každý člověk odvolávat, představuje Všeobecná deklarace lidských práv vydaná OSN roku 1948. Tato deklarace byla v průběhu let ještě rozšiřována. V současné době chrání před diskriminací širokou škálu ohrožených skupin osob, jako jsou lidé s postižením, menšiny, ale i obecně děti, ženy ad. Její respektování je považováno mj. za jeden z projevů rozvoje demokratické společnosti (OSN Praha, 2005, online).

Článek 26 této deklarace přisuzuje každému člověku **právo na vzdělání** a stanovuje následující: „*Každý má právo na vzdělání. Vzdělání nechť je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. (...) Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti*“ (OSN, 1948, článek 26).

## 1.1 Povinné vzdělávání a povinná školní docházka

Cihelka (2007) z citované formulace lidského práva na vzdělání (jak je stanoveno ve Všeobecné deklaraci lidských práv) usuzuje, že stát je sice oprávněn a dokonce i povinován požadovat, aby děti byly vzdělávány, volba konkrétního způsobu – jakou formou a za jakých podmínek by se mělo vzdělávání uskutečňovat – by však podle Cihelkovy interpretace Všeobecné deklarace lidských práv měla příslušet rodičům. Stát má tedy podle citované deklarace právo a povinnost vyžadovat, aby každé dítě bylo vzděláváno, toto základní vzdělání však děti nemusí nutně získávat právě ve škole – formou tzv. povinné školní docházky.

I přesto, že přibližně v posledních dvaceti letech začala odborná pedagogická veřejnost (mj. z uvedených důvodů) striktněji **rozlišovat** mezi významy slovních spojení **povinná školní docházka a povinné vzdělání**, „*bývají oba pojmy zaměňovány a používány jako synonyma*“ (Kostecká, 2005, s. 355). Jak jsem však již vysvětlila, každý z nich znamená něco jiného (srov. Cihelka, 2007). Český Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) si rozdílný obsah i dosah daných pojmů plně uvědomuje a při srovnávání systému školství vyspělých států rozděluje dané státy na „*země s uzákoněným povinným vzděláváním*“ (jako jsou kupř.

Finsko, Dánsko, Velká Británie, Francie, Polsko, Portugalsko, Slovinsko aj.) a na „země s uzákoněnou povinnou školní docházkou“ (Švédsko, Rakousko, Itálie, SRN, Rusko, Španělsko, Slovensko, Kanada ad.) (Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012, s. 2).

## 1.2 Uzákonění povinné školní docházky v České republice

Mezi státy s uzákoněnou povinnou školní docházkou patří i Česká republika. V českém legislativním systému je povinná školní docházka velmi pevně ukotvena, neboť ji stanovuje přímo **Listina základních práv a svobod**, jež je od roku 1992 součástí ústavního pořádku České republiky (srov. Kostecká, 2005). V Listině základních práv a svobod, konkrétně v článku 33, je mj. uvedeno: „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“

Konkrétní podobu povinné školní docházky v souladu s Listinou základních práv a svobod stanovuje tzv. školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, platný od 1. ledna 2005<sup>1</sup>. Povinnosti školní docházky jsou věnovány paragrafy 36–43 daného zákona (jedná se o část třetí, hlavu I). Ve znění pozdějších předpisů zákon mj. praví: „Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák<sup>2</sup> dosáhne sedmnáctého roku věku (...) Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce... (§ 36, odst. 1 a 4).

Paragrafy 40–42 školského zákona dále vymezují tzv. **jiný způsob plnění povinné školní docházky**, mj. také proto, aby i česká legislativa dostala všem požadavkům citovaného práva na vzdělání (srov. Kostecká, 2005), a to jak v podobě, v jaké je formulováno právě Všeobecnou deklarací lidských práv, tak i v podobě formulované

---

<sup>1</sup> Citace a parafráze školského zákona (č. 561/2004 Sb.) uvádím v práci vždy ve znění pozdějších předpisů.

<sup>2</sup> S ohledem na ustálenou terminologii v oblasti vzdělávání užívám v práci pojmy žák, student, učitel, pedagog, ředitel ad. v podobě generického maskulina. Dané pojmy se samozřejmě vztahují na skupinu žáků a žákyň, resp. studentů a studentek; učitelů a učitelek, resp. pedagogů a pedagožek; ředitelů a ředitelek atd.

v Listině základních práv a svobod Evropské unie z roku 2000, resp. 2010<sup>3</sup>, zejména tedy požadavku přednostního práva rodičů „*volit druh vzdělání pro své děti*“ (OSN, 1948, článek 26) a požadavku práva rodičů „*zajišťovat vzdělání a výchovu svých dětí ve shodě se svým náboženským, filozofickým a pedagogickým přesvědčením*“ (Evropská unie, 2010, s. C 83/394).

### 1.2.1 Druhy jiného způsobu plnění povinné školní docházky

Školský zákon specifikuje dva konkrétní druhy jiného způsobu plnění povinné školní docházky – „*vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením*“ a „*individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole (dále jen „individuální vzdělávání“)*“ (zákon č. 564/2004 Sb., § 40).

#### 1.2.1.1 Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením

Žáci s hlubokým mentálním postižením mají podle školského zákona (zákon č. 564/2004 Sb., § 42) nárok na takový způsob vzdělávání, jenž odpovídá jejich fyzickým a duševním možnostem. Tento jiný způsob plnění povinné školní docházky má po organizační stránce na starosti krajský úřad (místně příslušný podle místa trvalého pobytu žáka s hlubokým mentálním postižením). Úřad zajišťuje vhodnou, zejména metodickou a pedagogickou, pomoc při vzdělávání daného žáka. Vždy se tak děje jedině se souhlasem zákonného zástupce žáka a na základě doporučujícího posouzení školského poradenského zařízení a odborného lékaře.

#### 1.2.1.2 Individuální vzdělávání

Jak jsem již uvedla výše, pojmem individuální<sup>4</sup> vzdělávání (dále místy jen IV), známým mezi českou veřejností spíše jako domácí vzdělávání<sup>5</sup> (dále místy jen DV), školský

---

<sup>3</sup> Listina základních práv Evropské unie (2010/C 83/02) „*přebírá, s některými úpravami, listinu vyhlášenou dne 7. prosince 2000 a nahrazuje ji s účinkem ode dne vstupu Lisabonské smlouvy v platnost*“ (Evropská unie, 2010, s. C 83/403).

<sup>4</sup> K termínu „individuální vzdělávání“ užítemu ve školském zákoně se objevují mnohé výhrady. Jeví se jako málo výstižný, neboť za individuálně vzdělávané žáky lze označit i např. děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávané podle individuálního vzdělávacího plánu, ať již z důvodů zdravotních handicapů či intenzivních sportovních tréninků ad. (Suchochlebová Ryntová, 2007). V této práci jsou však označeními „individuálně vzdělávaný žák“ a „individuální vzdělávání“ vždy míněny pouze skutečnosti chápány ve smyslu § 40 a 41 školského zákona (č. 564/2004 Sb.).

zákon, ve znění pozdějších předpisů, rozumí „vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole“ (zákon č. 564/2004 Sb., § 40). Tento způsob plnění povinné školní docházky zákon zatím povoluje jen žákovi prvního stupně jakékoliv ZŠ. Žáci druhého stupně ZŠ ho mohou od 1. září 2007 absolvovat na vybraných školách v rámci pokusného ověřování individuálního vzdělávání<sup>6</sup> (dále místy jen POIV).

Pokud se rodiče (resp. zákonní zástupci) rozhodnou zvolit pro své dítě tento druh vzdělání, musí písemně požádat o povolení ředitele školy, do níž bylo jejich dítě přijato k plnění povinné školní docházky. Ředitel by pak měl podle § 41 odst. 3 školského zákona (č. 561/2004 Sb.) tuto formu vzdělávání povolit, „pokud:

- a) jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání,
- b) jsou zajištěny dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka,
- c) osoba, která bude žáka vzdělávat, získala alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou,
- d) jsou zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat.“

Z uvedeného mj. vyplývají i nejpodstatnější náležitosti, jež musí obsahovat žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání. Patří mezi ně především důvody pro individuální vzdělávání žáka, vyjádření školského poradenského pracoviště, „zda nejsou u dítěte vážné překážky k domácímu vzdělávání“ (Davidová in Davidová, Kvašňáková, 2013, s. 28), „popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka, ... doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat“ (z. č. 564/2004 Sb., § 41, odst. 2). V tomto ohledu má tedy podle Machálkové (2006) „konečné slovo“ (zda bude IV povoleno, či nikoliv) zejm. pedagogicko-psychologická poradna a škola. K zamítnutí žádosti však dochází jen výjimečně.

V současnosti má celá řada škol na svých webových stránkách i konkrétní záložku odkazující na jednu samostatnou podstránku zpravidla celou věnovanou právě domácímu, resp. individuálnímu vzdělávání. Tato část školních internetových stránek pak většinou

---

<sup>5</sup> V práci daná adjektiva: „individuální“ a „domácí“ (ve spojení s adjektivem „vzdělávaný“ i daná adverbia: „individuálně“ a „doma“) libovolně zaměňuji a vyjadřuji jimi totéž, případně užívám obě označení v podobně „individuální (domácí)“, popř. „domácí, resp. individuální“ vzdělávání.

<sup>6</sup> POIV na druhém stupni ZŠ bylo vyhlášeno podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. v Praze dne 23. května 2007 pod čj. 9 587/2007-22 (vyhlášení je dostupné mj. z: [www.msmt.cz/file/9571\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/9571_1_1)). Podrobněji se mu věnuji v podkapitole 3.1.2.1 Pokusné ověřování individuálního (domácího) vzdělávání na druhém stupni základní školy.



stručně vysvětluje, co to je individuální (domácí) vzdělávání, jakými se řídí pravidly, jak má vypadat daná žádost apod. Pro představu připojuji obrázek webové stránky Základní školy Meteorologická (Meteorologická 181, 142 00 Praha 4 – Libuš) zabývající se právě domácím vzděláváním<sup>7</sup>. Její přesná internetová adresa je: <http://www.zsmeteo.cz/cz/domaci-vzdelavani-1404041742.html>.



Obrázek 1

Zdroj: ZŠ METEOROLOGICKÁ. Domácí vzdělávání. [zsmeteo.cz](http://www.zsmeteo.cz) [online]. © All right reserved ZŠ Meteorologická 2014. © 2014 MPresent. Webdesign MPresent s.r.o. 2010 [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.zsmeteo.cz/cz/domaci-vzdelavani-1404041742.html>.

<sup>7</sup> Obdobné podstránky jsou součástí mj. i webových stránek ZŠ Vrané nad Vltavou ([http://www.zsvrane.cz/?page\\_id=226](http://www.zsvrane.cz/?page_id=226)), ZŠ a MŠ Pod Budčí, Zákolany (<http://www.zszakolany.cz/cz/domaci-vzdelavani/c318>), ZŠ Ostrava – Výškovice, Šeríková 33 (<http://www.zs-serikova.cz/cz/individualni-vzdelavani/>), ZŠ Eliáš (<http://zs.elijas.cz/cs/skola/individualni-vzdelavani/71/>), ZŠ a MŠ Březová (<http://www.zsbrezova.eu/index.php/individualni-vzdelani>) a zajisté i mnohých dalších škol. Poskytované informace se pokaždé od sebe trochu liší. Ukázky daných internetových podstránek (prvních čtyř uvedených škol) připojuji k práci jako přílohu č. 1.

Přestože se v příslušné legislativě nevyskytuje žádný předepsaný formát (tiskopis) žádosti o individuální vzdělávání (Liška, 2011), některé školy nabízí ke stažení jimi vytvořený formulář či vzor žádosti. Příklady vybraných formulářů žádosti o povolení individuálního vzdělávání<sup>8</sup> (jak na prvním stupni ZŠ, tak v rámci POIV na stupni druhém) připojuji k práci jako přílohu č. 2. Podrobnějšímu teoretickému vymezení i problematice domácího, resp. individuálního vzdělávání v praxi jsou věnovány následující kapitoly.

---

<sup>8</sup> Jedná se o formuláře doporučované ZŠ Ostrava – Výškovice ([www.zs-serikova.cz/objekty/zadost-o-zarazeni-do-individualniho-vzdelavani.pdf](http://www.zs-serikova.cz/objekty/zadost-o-zarazeni-do-individualniho-vzdelavani.pdf)) a [www.zs-serikova.cz/objekty/zadost-o-zarazeni-do-po-iv-na--stupni.pdf](http://www.zs-serikova.cz/objekty/zadost-o-zarazeni-do-po-iv-na--stupni.pdf)) a ZŠ T. G. Masaryka Jihlava ([http://www.zstgm.ji.cz/others/download/zadost\\_in\\_vzd.pdf](http://www.zstgm.ji.cz/others/download/zadost_in_vzd.pdf)).

## 2 Individuální (domácí) vzdělávání

Na konci předchozí kapitoly jsem citovala školským zákonem definované podmínky přijímání dětí do domácího, resp. individuálního vzdělávání v ČR. V porovnání se způsoby uzákonění DV v jiných státech lze konstatovat, že česká praxe je velmi přísná. Zda je, či není pro žáka IV vhodné, musí vždy posoudit mimo samotné rodiče dítěte i příslušný pracovník školského poradenského pracoviště (zpravidla se jedná o psychologa z pedagogicko-psychologické poradny)<sup>9</sup>. Navíc má být žákovi IV **povoleno jediné z vážných důvodů**. Podle Kostecké (2005) však není možné stanovit objektivní kritéria, podle nichž by ředitelé škol mohli určovat, zda jsou rodiči (resp. zákonnými zástupci) uvedené důvody pro IV dostatečně vážné, či nikoliv. Navíc formulace zákona, která tvrdí, že IV má být realizováno jen z vážných důvodů, navádí žáky, rodiče, pedagogy i celou českou veřejnost k (podle Kostecké) mylnému úsudku, že DV není ani rovnocennou, ani plnohodnotnou alternativní formou vzdělávání, nýbrž jen jakousi nouzovou variantou pro děti, jejichž speciální vzdělávací potřeby není možné naplnit prostřednictvím docházky do školy (proti čemuž propagátoři myšlenky i koncepce DV pochopitelně silně protestují).

Cílem této práce však není domácí vzdělávání hodnotit ani posuzovat, nýbrž přiblížit realitu individuálního vzdělávání v České republice a zmapovat zkušenosti učitelů i samotných doma vzdělávaných dětí s jejich zařazením zpět do školy. Záleží na každém člověku, jaký názor si na domácí, resp. individuální vzdělávání vytvoří. Osobně se domnívám, že domácí vzdělávání je plnohodnotným vzděláváním, jež rozhodně lze stavět na roveň školnímu vzdělávání. Uvedené způsoby edukace jsou ale kvalitativně značně odlišné, každý z nich má své přednosti i nedostatky.

### 2.1 Zákonný průběh

Školský zákon tedy povoluje vzdělávat dítě doma. Přihlásit své dítě k individuálnímu

---

<sup>9</sup> K tomuto bodu legislativní úpravy domácího, resp. individuálního vzdělávání v ČR Tůma (in Tůma, Štefflová, 2008, s. 10) však dodává, že „neexistují... objektivní kritéria, na jejichž základě by psychologové mohli posuzovat vhodnost či nevhodnost domácí vzdělávání. Máme zkušenosti, že dvě různé poradny rozhodly ve věci stejného dítěte po vyšetření zcela rozdílně.“

vzdělávání směřují rodiče na kterékoliv škole, Klofátová (2009) však rodiče nabádá, aby si školu opravdu dobře vybrali, protože styl vedení celé agendy domácího vzdělávání je na každé škole plně v kompetenci jejího ředitele a závisí zcela na jeho přístupu, jak bude individuální vzdělávání na dané škole probíhat. Jednotlivé přístupy se mohou různit. „Pokud je dítě k domácí výuce zapsáno, uzavírají škola a rodiče písemnou dohodu. Školy obvykle požadují, aby vzdělávající rodič... docházel na pravidelné konzultace. Rodiče také musejí vést záznamy o průběhu vzdělávání a měly by mít i metodický plán výuky. Některé školy vyžadují i další dokumentaci“ (Brdková, 2007, s. 19). Každodenní průběh individuálního vzdělávání v jednotlivých rodinách není v ČR kontrolován, zjišťovány jsou až výsledky vzdělávání, a to danou školou dvakrát ročně (Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012).

I pro individuálně vzdělávané žáky je závazný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a z něho vycházející školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) příslušné školy, v níž je žák zapsán k plnění povinné školní docházky. Nicméně tempo domácího vzdělávání se od školního tempa v mnohém liší. Časové dotace jednotlivých předmětů a celkové počty hodin pro každý ročník stanovené též v každém ŠVP tedy v praxi není možné, natož pak účelné, v IV pevně dodržovat. Kupř. látku, s níž se vyučující zabývá se třídou třiceti dětí celou jednu vyučovací hodinu, může individuálně vzdělávaný žák zvládnout během deseti minut, proto jsou pro doma vzdělávané děti závaznější spíše výstupy a cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí než jejich hodinové dotace (Žežulová, Homolka, 20113).

### **2.1.1 Způsoby kontroly a hodnocení efektivity individuálního (domácího) vzdělávání**

Podle školského zákona (č. 561/2004 Sb., § 41) vždy v pololetí a na konci školního roku (příp. v náhradním termínu – do dvou měsíců po skončení pololetí) musí být doma vzdělávaný žák ve škole, v níž je přihlášen k plnění povinné školní docházky, vyzkoušen z příslušného učiva a škola mu musí vydat příslušná vysvědčení (Klofátová, 2009). Pokud mají rodiče o správnosti daného hodnocení pochybnosti, opravňuje je školský zákon (§ 41, odst. 6) písemně požádat (do osmi dnů od konání zkoušek) ředitele školy o nové přezkoušení. V případě, že je žádosti vyhověno, dochází pak ke komisionálnímu přezkoušení individuálně vzdělávaného žáka.

V české praxi dochází ke zjišťování výsledků IV různými způsoby. Pracovníci NÚV

(Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012) uvádějí, že se jedná o **písemné testy, ústní přezkoušení, portfolia, prezentace a pohovory**. Z publikovaných článků zpovídajících mnohé matky<sup>10</sup>, jež učí své děti doma (srov. kupř. Davidová, Kvašňáková, 2013<sup>11</sup>), vyplývá, že nejvíce si rodiče cení právě portfoliového hodnocení. „Dle portfolia vidí a hodnotí svůj pokrok děti, rodiče i učitelé (...) Škol, které umějí hodnotit děti dle portfolia, je ale stále málo. Zato rodičů, kteří chápou rozdíl mezi testováním a portfoliovým hodnocením, přibývá“ (Kapicová in Rutová, 2012, s. 11). Na rozdíl od testů dokáží portfolia lépe zachytit potřebnou šíři znalostí a dovedností přezkušovaných dětí. Pokud jsou totiž individuálně vzdělávaní žáci něčím zaujati, leckdy se pak danému tématu spolu s rodiči věnují velice dopodrobna. Jak Kapicová (in Rutová, 2012), tak Klofátová (2009) proto doporučují, aby si rodiče, kteří mají zájem vzdělávat své děti doma, neopomněli vybrat vhodnou školu a zapsali budoucí individuálně vzdělávané žáky k plnění povinné školní docházky do školy, v níž žáci při přezkušování nepíší testy, ale hodnotí se jejich individuální pokrok.

#### **2.1.1.1 Portfoliový způsob hodnocení efektivity individuálního (domácího) vzdělávání**

Portfolio individuálně vzdělávaného žáka vzniká shromažďováním a uchováváním veškerých informací souvisejících s jeho vzděláváním. Nejčastěji se jedná o různorodé práce dítěte, jako jsou jeho výtvarné počiny, písemné práce a další produkty samotného procesu domácího, resp. individuálního vzdělávání (též je možné přidat i fotodokumentaci z proběhlých vzdělávacích akcí). Ideální je, pokud je daný soubor materiálů co nejpestřejší tak, aby bylo možné vytvořit si na jeho základě jasnou představu o všech schopnostech, zájmech, proměnách a pokroku doma vzdělávaného dítěte (Kostecká, 2005). Mezi hlavní

---

<sup>10</sup> Podle § 41 odst. 3 školského zákona (č. 561/2004 Sb.) osoba, která vzdělává žáka zapsaného do IV, musí mít alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, nemusí se však jednat přímo o zákonného zástupce daného žáka. Nejčastěji však vzdělávají tyto děti právě jejich rodiče. Případům, kdy jsou děti zapsané do DV vyučovány jinými osobami než svými rodiči se věnuji v podkapitole 3.1.2.3 Soukromé a skupinové vyučování dětí zapsaných do individuálního (domácího) vzdělávání.

<sup>11</sup> Cituji: „První rok, když jsme byli zapsáni v klasické škole, přezkušování bylo komisionální se třemi učitelkami. Jedna kladla doplňující otázky k připravené prověrce, druhá zapisovala a třetí přihlížela... Pro proňáka maturitní typ přezkušování byl náročný a i pro mne velmi stresující... Když jsme se přihlásili do školy přátelské domácímu vzdělávání, přezkušování se vede formou rozhovoru nad tzv. portfoliem... Děti z rozhovoru s přezkušující učitelkou cítí jasný zájem a úctu k svému úsilí a práci“ (Davidová, Kvašňáková, 2013, 28).

přednosti portfolia patří možnost prezentovat jak aktuální informace o žákovi, tak zachytit jeho pokrok a vývoj, a to ve všech vzdělávacích oblastech. Tento způsob hodnocení navíc posiluje a podporuje důvěru dítěte ve vlastní schopnosti (Seebauerová, Helus in Kostelecká, 2005).

#### **2.1.1.2 Kontrola efektivity individuálního (domácího) vzdělávání pomocí hodnocení výkonu dítěte**

Efektivitu domácího, resp. individuálního vzdělávání lze hodnotit i prostřednictvím žákovy výkonu (zpravidla jednorázového). V tom případě se pak většinou jedná o zkoumání výkonu pomocí didaktických testů (příp. ústního zkoušení – to je ale velmi subjektivní). „...tento způsob hodnocení sleduje pouze okamžitý stav znalostí dítěte v testované oblasti. Z výsledků není možno většinou vyčíst žádné další klíčové informace o dítěti (např. pokrok..., jeho silné stránky, nedostatky, zájmy...). Často také není možno na základě jednorázové zkoušky (testu) objevit případné příčiny neúspěchu dítěte“ (Kostelecká, 2005). Mj. z uvedených důvodů bývá tato forma zjišťování efektivity individuálního vzdělávání považována za nejméně validní. Již vypracování didaktického testu tak, aby byl validním nástrojem měření žákovy výkonu, je velice obtížné. Jako dosti problematické se jeví i samo vyvozování závěrů o efektivnosti individuálního vzdělávání jen na základě výsledků podaných žáky během jednorázového testování. Předvedené výkony mohou být negativně ovlivněny žákovým nepříznivým tělesným nebo duševním stavem, dočasnou náhlou nezpůsobilostí, (pro žáka) nezvyklým způsobem kladení otázek užitých v didaktickém testu atd. Navíc tento způsob hodnocení může u dětí vyvolávat silnou nervozitu, zvláště pokud budí dojem, že na jeho výsledku závisí celá další budoucnost doma vzdělávaného dítěte. Mezi přednosti této formy ověřování efektivity individuálního vzdělávání patří zvláště používání standardizovaných testů, které (zejm. pokud existují celonárodní srovnávací texty) umožňují srovnání žákovy výkonu s výkony ostatních dětí téhož ročníku.

#### **2.1.2 Financování individuálního (domácího) vzdělávání**

Podle školského zákona (§ 41, odst. 9) „výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb..., speciálních učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek... a výdajů na činnost školy, do níž byl žák přijat k plnění povinné školní docházky.“ Zároveň pokud jeden z rodičů vzdělává dítě doma, pak to pro celou domácnost téměř vždy znamená zvýšený tlak na rodinný rozpočet,

neboť zpravidla celá rodina žije jen z jednoho platu. Rodiče poukazují na to, že přestože je individuální vzdělávání uzákoněno jako rovnocenná vzdělávací forma<sup>12</sup>, nemají rodiče – učitelé doma vzdělávaných dětí nárok ani na část normativu připadajícího na daného žáka (srov. Němcová, 2006). 20 % normativu dostane škola, do níž je žák zapsán k plnění povinné školní docházky, a 80 % zůstane státu. Navíc se tento „pracovní čas“ nezapočítává ani rodičům do důchodu.<sup>13</sup> Z těchto důvodů většina rodičů individuálně vzdělávaných dětí uvádí finanční otázku jako jednu z nevýhod domácího vzdělávání (Žežulová, Homolka, 2013).

### **2.1.3 Zrušení individuálního (domácího) vzdělávání**

Pokud se však prokáže, že zákonný zástupce doma vzdělávaného dítěte neplní podmínky individuálního vzdělávání stanovené školským zákonem (viz § 41, odst. 3, zákon č. 561/2004 Sb.; srov. kapitola 1.2.1.2 Individuální vzdělávání), pak je ředitel školy povinen udělené povolení individuální vzdělávání zrušit. Povolení vzdělávat žáka individuálně bude též zrušeno v případě, že žáka není možné hodnotit takovým způsobem a tak často, jak stanovuje zákon (srov. kapitola 2.1.1 Způsoby hodnocení a kontrola individuálního (domácího) vzdělávání), či proto, že žák na konci druhého pololetí příslušného školního roku neprospěje. Žák bude poté zařazen do odpovídajícího ročníku základní školy.

## **2.2 Domácí vzdělávání a domácí škola**

Domácí vzdělávání bývá mnohdy v tisku označováno i pojmem „domácí škola“ a doma vzdělávané děti bývají nazývány „domácími školáky“ (srov. kupř. Machálková, 2006; Žežulová, Homolka, 2013). Ve své práci však záměrně tyto termíny neužívám, protože se mezi pedagogickou veřejností objevují i odborníci, zpravidla právě propagátoři

---

<sup>12</sup> Podle právníka Mgr. Zdeňka Lišky (Liška, 2011) však školský zákon nepojímá individuální vzdělávání jako vzdělávací formu rovnocennou ke školní docházce, naopak je považuje za zcela výjimečný způsob jejího plnění (proto pro jeho povolení musejí být dány závažné důvody).

<sup>13</sup> Např. Rusko rodiče doma vzdělávaných dětí finančně podporuje (alespoň) formou odpisu z daní (Žežulová in Žežulová, Homolka, 2013).

myšlenky a koncepce IV (srov. např. Kapicová in Rutová, 2012), kteří ve své interní terminologii **rozlišují mezi tzv. domácí školou a domácím vzděláváním**.

*„Pojem domácí škola naznačuje, že metody ze školních lavic jsou přeneseny do domácího prostředí. Některé rodiny se při výuce skutečně snaží nahradit školní prostředí: spoléhají na učebnice a testy, dodržují pravidelný výukový režim, často i rozvrh a tempo kmenové školy (Suchochlebová Ryntová, 2007, s. 33). V těchto případech domácí výuky zpravidla pedagog, který má na starosti IV na příslušné škole, přesně říká rodině, jak mají při DV postupovat<sup>14</sup>, stanovuje, jak často bude individuálně vzdělávaný žák docházet do školy na přezkušování či konzultace, dítě musí užívat učebnice domovské školy a je hodnoceno nejčastěji testem. Podle Kapicové (in Rutová, 2012) existují i v ČR rodiny, kterým tento systém IV vyhovuje. Učitel si však v tomto způsobu praktikování IV vlastně ponechává zodpovědnost za vzdělávání dítěte zcela ve svých rukou a vůbec ji nepředává rodině. Němcová (2006, s. 22) tuto variantu IV charakterizuje slovy: „i v DV mnoho rodičů, zvláště v počátcích, a pokud nejsou sami vyhraněnými osobnostmi, podlehne (stejně jako učitelé) tlaku osnov a vybuduje si malou „školu doma“. Střídají předměty po nějakém časovém úseku, nakoupí učebnice a sešity...“.*

V mnoha rodinách vzdělávajících své dítě individuálně lze vysledovat odlišný přístup k IV, jež lépe vystihuje právě pojem domácí vzdělávání (nikoliv škola). Během tohoto způsobu IV nebývá nutně edukace vymezena ani vyhrazeným časem, ani místem, ani konkrétním vyučovacím předmětem. Probíhá na společných rodinných akcích, na výletech, v přírodě, v muzeích, na výstavách, v knihovnách apod. (Suchochlebová Ryntová, 2007). Tento styl IV se zakládá na vlastní odpovědnosti a samostatnosti rodičů (Kapicová in Rutová, 2012). Usiluje o vzdělávání v „v souladu s opravdovými potřebami dítěte i životem rodiny. Výhodou je právě to, čeho se z počátku můžeme zaleknout – velká volnost, možnost sestavit si ‚svou‘ školu na míru, vybírat si zajímavé prvky různých směrů“ (Sovová in Suchochlebová Ryntová, 2007, s. 33). Klofátová (2009) doporučuje, aby rodiče vůbec neoddělovali vyučování od hry a jiných denních činností, v samotné výuce pak aby kladli

---

<sup>14</sup> Davidová (in Davidová, Kvašňáková, 2013) vypráví svoji zkušenost, kdy v prvním roce IV jejího syna ji příslušná vyučující vedla k tomu, aby svého syna vzdělávala doma přesně tímtéž způsobem, jakým učitelka vyučovala děti ve své třídě. Davidovi museli doma používat tytéž učebnice a nesmyslně vyplňovat všechna cvičení z matematiky, přestože měli danou látku již dávno zvládnutou. Další rok pak Davidová přehlásila syna do jiné školy, více nakloněné IV a podporující individuální rozvoj doma vzdělávaného žáka.



důraz na mezipředmětové vztahy a zbytečně nerozčleňovali učivo do jednotlivých předmětů.

## 2.3 Důvody vedoucí k individuálnímu (domácímu) vzdělávání

Existuje celá škála důvodů, pro něž se rodiče rozhodnou vzdělávat své děti doma. Snad téměř každý český publicistický článek věnovaný IV obsahuje mj. i výpověď rodiče odpovídajícího právě na tuto otázku. Tento soubor rodičů je možné rozdělit na ty, kteří se pro IV rozhodli až poté, co jejich dítě nastoupilo k plnění povinné školní docházky do běžné školy, a na ty, kteří již v rámci první třídy ZŠ vzdělávali své dítě individuálně.

První skupina rodičů např. vypovídá, že zvolili pro své dítě IV, protože nechtěli jen nečinně přihlížet tomu, jak se z jejich zvědavého a aktivního potomka stává rezignovaný, často nemocný a deprimovaný školák (Rutová, 2012). Kapicová (tamtéž) uvádí, že příslušná škola neodpovídala jejím představám a ani větší rodičovská iniciativa s tím nemohla nic udělat. Jiné rodiny usoudily, že je pro ně každodenní dojíždění z venkova do školy ve městě velice náročné a že IV by pro ně mohlo být dobrou možností, jak si zjednodušit život (přestože s tamní školou byly spokojeny) (Sovová in Tržilová, 2009).

Pro rodiče, kteří si cestu IV vybrali již hned od samého počátku povinného vzdělávání svých dětí, bylo mnohdy významným impulsem setkání s jinými rodinami, které vzdělávaly své děti doma. Davidová (in Davidová, Kvašňáková, 2013, s. 28) tuto situaci popisuje takto: *„Přesvědčilo nás..., jak jsou... děti (z DV) sebejisté v tom, co vědí a dokážou, a přitom zůstávají pokorné, jsou zdravě sebevědomé a přitom ne přehnaně soutěživé.“* Jiní rodiče měli sami ve svém dětství se školou silně negativní zkušenosti, a proto chtěli, aby se jí jejich děti alespoň v období prvního stupně ZŠ vyhnuly. Vždyť, jak upozorňuje Mertin (in Tržilová, 2009), *„...pobyt ve škole představuje pro dítě určitá rizika – může se zde setkat se šikanou, drogami; vyučování ve velké skupině probíhá pro většinu dětí neefektivně, protože škola jen obtížně přihlédne k jedinečnosti každého žáka.“* Mezi dalšími důvody se objevuje strach rodičů ze zapojení jejich dětí ve třídním kolektivu, snaha jít zdravě, ekologický způsob života mimo civilizaci, náboženské důvody či časová flexibilita a možnost nezačínat s učením v osm hodin ráno (Mahdalová, 2007; Němcová, 2006). Pro další část rodičů je nejdůležitější *„možnost zachovat intenzitu rodinného života, klid a čas na prohlubování vztahů*

v rodině“ či „touha zachovat u dětí co nejdéle přirozený zájem o poznávání (vzdělávání), který bohužel nástupem do školy často ztrácí, ... možnost věnovat se více tomu, co dítě právě zajímá“ (Komárková in Těthalová, 2013).

Určitou mezní skupinu představují rodiče, kteří se pro DV rozhodli ještě před nástupem svého dítěte do školy, ale až poté, co navštívili školu, do níž chtěli své dítě zapsat k plnění povinné školní docházky (běžným způsobem). Se školou (příp. ani s dalšími v okolí) však již při své první návštěvě nebyli spokojeni. Mahdalová (2007) cituje hned několik výpovědí rodičů nacházejících se v obdobné situaci.

### 2.3.1 Argumenty pro a proti

*„Při samotné výuce lze doma očekávat vysokou a trvalou angažovanost dítěte. Lze tedy předpokládat, že využití času k učení je v DV mnohem efektivnější a současně se vytvoří mnohem užitečnější učební návyky“* (Mertin, 2003, s. 411). Tento předpoklad potvrzuje zjištění, že (americké) doma vzdělávané děti získávají ve standardních srovnávacích vědomostních testech průměrně o 30–37 % více bodů než školní děti (Ray in Suchochlebová Ryntová, 2007). Taktéž je pravděpodobnější, že při IV jsou osvojované poznatky více propojené s životem individuálně vzdělávaného žáka a zároveň mu jsou více vývojově přiměřené než při běžné školní výuce (Mertin, 2003). Díky tomu, že je žák při IV svým rodičem a učitelem v jedné osobě soustavně sledován, není třeba ho zkoušet. Žák se tak vyhne potenciální silné stresové situaci, již může taková zkouška pro dítě představovat, a dalším případným následným somatickým problémům, které vyvolává dlouhodobý stres a opakovaný pocit neúspěchu (jež některé děti ve škole zažívají), vzniklý stálým srovnáváním jednotlivých žákovských výkonů. Frustrující pocit dětí, které jsou stále porovnávány se svými vrstevníky, je u doma vzdělávaných dětí nižší, neboť tyto děti mají tendenci přátelit se spíše s lidmi různého věku (Ray in Suchochlebová Ryntová, 2007). I přesto, že tyto děti nejsou účastny každodenního kontaktu se spolužáky v jedné třídě, ukazuje se, že bývají schopné bez problémů vstupovat do interakcí jak se svými vrstevníky, tak s dospělými (Taylor, Petrie in Mertin, 2003). Podle Holta (in Prokešová, 2004, s. 7) *„je domácí vzdělávání dobré i proto, že eliminuje tzv. tři „kameny úrazu“, které stojí v cestě smysluplnému učení. Je to strach z nudy (připomeňme nekonečné opakování věcí dávno známých i v našich školách, stereotypní otázky a učení se bez pocitu užitečnosti), strach ze selhání (jakým strašákem se někdy pro dítě může stát běžná chyba) a strach z nepochopení (jaká „očekávání“ někdy adresují učitelé méně oblíbeným žákům).“*

Davidová (in Davidová, Kvašňáková, 2013) shrnuje, že mezi **hlavní výhody DV** mj. patří možnost přirozeně využívat dětskou zvědavost a posilovat zájem dětí o poznání, ryze individuální přístup – přizpůsobení výuky zcela dítěti (jeho slabým i silným stránkám), méně stresových a zátěžových situací, větší časová flexibilita, příležitost spojovat vyučovací předměty dohromady a realizovat s dětmi všemožné výukové projekty podtrhující právě mezipředmětové vztahy, více prostoru pro rozvoj kritického myšlení dítěte a pro předávání postojů a hodnot, které jsou vlastní dané rodině.

Hlavním **argumentem proti IV** bývá obava z toho, co se stane, když dítě nebude pobývat každý den celé dopoledne v kolektivu školní třídy (Klofátová, 2010). Bude se pak umět prosadit ve skupině? Či naopak bude umět brát ohledy na ostatní děti? Z tohoto důvodu jsou rodiče individuálně vzdělávaných dětí velmi silně nabádáni (viz např. Klofátová, 2009), aby svým dětem poskytovali co nejvíce příležitostí setkávat se s cizími dětmi i dospělými, nejen s rodinnými příslušníky. Nejen proto většina doma vzdělávaných dětí mívá každý den alespoň jeden kroužek<sup>15</sup>, zvolený podle vlastních zálib dítěte. Dalším důvodem je i skutečnost, že děti nejsou unavené ze školy a mají sílu zvládat více zájmových aktivit než „běžné“ děti. Podle Žezulové (in Žezulová, Homolka, 2013) se sociálním dovednostem učí děti zapsané do IV minimálně stejnou měrou jako ostatní děti a jejich případný problém s navazováním kontaktů je dán typem jejich osobnosti, nikoliv systémem edukace (byť i ten může tuto dovednost pozitivně či negativně ovlivnit). I přesto jsou však někteří odborníci přesvědčeni, že působení třídního kolektivu je nenahraditelné (srov. Šumský, Brunclíková, Štefflová, 1999; Štech, 2003). Podle Štecha (2003, s. 423 a 427) je škola (na rozdíl od rodiny a mimoškolních zájmových kroužků) *„instituce, která učí podřizovat se neosobním zákonům a s tímto podřizováním se vyrovnávat. (...) Školní prostředí má tu výhodu, že se v něm děti sejdou víceméně náhodně a jsou nuceny se naučit zvládat sociální kontakt i s lidmi, které by si samy nevybraly nebo se v jejich rodinném okruhu nevyskytují. (...) ...instituce školy je součástí naší kultury do té míry, že ta s jejími „mentálními efekty“ dále počítá.“*

Další dva argumenty proti IV (či jeho zjevné nevýhody) vyvstávají v závislosti na prioritách a finančních možnostech každé rodiny. Pokud se matka rozhodne vzdělávat své dítě/děti doma, musí buď zcela oželeť svoji pracovní kariéru, nebo ji alespoň na poměrně dlouhou dobu přerušit (Klofátová, 2010). Rodina pak zpravidla žije jen z platu otce (pro

---

<sup>15</sup> Podle Raye (in Suchochlebová Ryntová, 2007) z Výzkumného ústavu domácího vzdělávání v USA má typický (americký) doma vzdělávaný žák v průměru 5,2 zájmových aktivit mimo domov týdně.

matky-samoživitelky tedy tato forma vzdělávání snad téměř vůbec nepřipadá v úvahu) a rodiče mají méně času pro sebe (Suchochlebová Ryntová, 2007). V souvislosti s matkou učící své individuálně vzdělávané dítě Štech (2003) upozorňuje, že toto zaměňování rolí, kdy matka je dítěti matkou i učitelkou v jedné osobě, není pro dítě ani pro matku nejlepší.<sup>16</sup> Davidová (in Davidová, Kvašňáková, 2013) v souladu se Štechem popisuje, že největší obtíží pro ni jako matku a zároveň učitelku doma vzdělávaného dítěte bylo nastolit v rodině určitý řád a změnit rytmus domácnosti. Mahdalová (2007) k nevýhodám IV navíc přidává nutnost obhájit si zvolenou formu vzdělávání před zbytkem rodiny i širší veřejností, která jí nemusí být příliš nakloněna.

### **2.3.2 Typy individuálně (doma) vzdělávaných dětí**

Jak již vyplývá z důvodů, na jejichž základě rodiče volí pro své děti individuální vzdělávání (viz výše), je možné rozlišit i mezi dětmi zapsanými do IV několik skupin, vykazujících jisté společné znaky. Nejen proto, že tuto práci píše na Katedře speciální pedagogiky PedF UK, uvádím jako první skupinu doma vzdělávaných dětí právě děti se speciálními vzdělávacími potřebami (místy jen SVP). V jejich případě dochází k zapsání do IV buď proto, že příslušná škola není s to nabídnout jim patřičná podpůrná opatření a individuální služby (Mertin, 2003), nebo proto, že dítěti (podle úsudku jeho rodičů) více prospěje, pokud se nebude muset o pozornost a péči učitele dělit se svými spolužáky (Palusgová in Machálková, 2006). Nutno si však uvědomit, že se nejedná o situaci typickou jen pro děti se SVP, z těchž důvodů se pro IV rozhodují i rodiče dětí bez SVP!

Další skupinu doma vzdělávaných žáků představují podle Palusgové (in Machálková, 2006) děti mimořádně nadané, jejichž rodiče usoudí, že talent svých dětí dokážou rozvinout mnohem lépe a více než škola.

Mertin (2003) dále upozorňuje na skupinu dětí, jejichž životní situace si IV přímo vynucuje. Jedná se o děti, které z rozličných důvodů vůbec nemohou docházet do školy. To může být zapříčiněno kupř. jejich zdravotním stavem, dlouhodobým pobytem v zahraničí či naopak krátkodobým, ale velmi častým cestováním do zahraničí (bez přiměřené

---

<sup>16</sup> Naproti tomu Mertin (2003) připomíná, že z hlediska učení dítěte je oproti školnímu vzdělávání mnohem efektivnější právě individuální vzdělávání v prostředí poskytujícím dítěti bezpečí, blízkost, citovou oporu, podporu při učení a začleňujícím poznání do kontextu života dítěte.

možnosti vzdělávání v tamní škole). Rodiče se pak leckdy rozhodnou učit své děti sami (Palusgová in Machálková, 2006).

Do poslední skupiny bych zahrnula děti, jejichž životní situace, vzdělávací potřeby ani struktura osobnosti nejsou pro rodiče hlavním důvodem k volbě IV. Jejich rodiče se pro IV rozhodli z důvodů nesouvisejících přímo s daným dítětem (byť se jedná o důvody, které se zajisté daného dítěte též týkají, ono samo však není jejich „původcem“). Do tohoto souboru dětí patří kupř. žáci vzdělávání individuálně, protože je rodiče chtějí uchránit od možného negativního vlivu školy (v níž se lze setkat se šikanou, násilím, ponižováním, drogami ad.) nebo protože jim chtějí dopřát kvalitnější vzdělání, než je jim s to poskytnout škola, či protože rodiče nesdílí hodnoty předávané žákům ve škole a nepřejí si, aby se jim jejich dítě učilo (srov. Mertin, 2003) atd.

### 2.3.3 Rodiče vzdělávající své dítě doma

Podle Němcové (2006) je **individuální vzdělávání vhodné pro každé dítě, ne však pro každého rodiče**. Je třeba, aby ten, kdo dítě individuálně vzdělává, měl patřičné pedagogické schopnosti, aby dokázal předávat vhodným způsobem své vědomosti druhým. Klofátová (2009) zdůrazňuje, že existuje mnoho lidí, kteří, byť jsou vysoce vzdělaní, schopnost „učit druhé“ nemají. Naopak i rodič zcela postrádající jakékoliv pedagogické vzdělání může být podle Mertina (in Tržilová, 2009) svému dítěti dobrým učitelem. Nemusí totiž učit třídu pětadvaceti pro něj původně absolutně neznámých dětí, nýbrž jen jedno (příp. více), které velmi důvěrně zná. *„Na straně rodičů hraje významnou pozitivní roli osobní angažovanost a jedinečný pozitivní vztah k dítěti. Výsledky ukazují, že rodiče učitelskou roli zvládají s dobrými výsledky dokonce i u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Ensign 2000)“* (Mertin, 2003, s. 408). Jisté riziko však spočívá v tom, že pro IV se mohou rozhodnout i rodiče (kupř. příslušníci různých sekt apod.), kteří mají tendenci své dítě záměrně izolovat (Mertin in Tržilová, 2009).

Nejčastěji vzdělávají své děti doma matky v domácnosti. Podle Rutové (2012) mívají tyto matky ve věcech výchovy a vzdělání jasno, bývají sebevědomé a veřejně aktivní v občanských sdruženích či komunální politice. Rodiče individuálně vzdělávaných žáků zpravidla dávají svým dětem dobré příklady aktivního chování a samostatného řešení problémů.

Mezi rodiči vzdělávajícími své děti doma se vyskytují však i rodiče, kteří se pro individuální vzdělávání nerozhodli tak úplně dobrovolně. K dané volbě je dovedly

okolnosti. Jedná se buď o rodiče, kteří usoudili, že by jejich děti v běžné škole „neobstály“ nebo zbytečně zaostávaly, ať již z důvodů různých zdravotních handicapů či častých nemocí, anebo o rodiny, jejichž způsob života je se školní docházkou jen obtížně slučitelný (kupř. z důvodů místa bydliště, častého stěhování apod.) (Rutová, 2012).

### 3 Individuální (domácí) vzdělávání u nás a v zahraničí

V současnosti je domácí forma vzdělávání častou možností využívanou rodiči po celém světě (Sanigová, 2012). V České republice se však první zmínky o domácím, resp. individuálním vzdělávání začaly objevovat až v roce 1996. V dřívějších letech česká veřejnost tento pojem neznala (Kostecká, 2005). V této kapitole proto mj. popisuji, jak se vyvíjela konkrétní podoba individuálního vzdělávání v ČR od jeho pokusného ověřování až po jeho uzákonění. Přestože od té doby uběhlo již téměř deset let, je otázka DV z určitého úhlu pohledu i v těchto dnech stále politickou záležitostí. Přesné znění jednotlivých formulací a podmínek jeho uzákonění je stále politicky aktuální. Tentokrát se jedná o jeho umožnění i pro děti druhého stupně ZŠ a přenesení odpovědnosti za jeho organizaci a průběh z ředitele školy na zákonného zástupce individuálně vzdělaného žáka (srov. MŠMT ČR, 2013b). V souvislosti s aktuálními vývojovými tendencemi, jež je možné v české praxi IV vysledovat, je na místě poukázat i na to, za jakých podmínek je individuální vzdělávání realizováno v dalších (evropských a některých vyspělých neevropských) státech. Druhá část této kapitoly je proto věnována analýze legislativní úpravy DV a jeho průběhu, resp. organizaci ve vybraných zahraničních státech.

#### 3.1 Česká praxe individuálního (domácího) vzdělávání

V současném školním roce 2013/2014 je v České republice individuálně vzděláván více než jeden tisíc dětí. Tato informace byla mj. zveřejněna v hlavní zpravodajské relaci České televize (ČT) v tzv. *Událostech* na ČT1 20. února 2014. Jak ale došlo k tomu, že je dnes v domácím vzdělávání zapsán tisíc žáků? Abych odpověděla i na tuto otázku, zabývám se v této první části třetí kapitoly nejprve historií a vývojem domácího vzdělávání v ČR a teprve poté se věnuji tomu, jaký je stav IV v současnosti, jaké lze v průběhu IV vysledovat aktuální vývojové tendence, jak probíhá POIV pro žáky druhého stupně ZŠ a jaké názory mají na domácí, resp. individuální vzdělávání mnou oslovení čeští učitelé, kteří se během své pedagogické praxe již setkali i s dětmi z individuálního (domácího) vzdělávání po jejich zařazení zpět do školy.

### 3.1.1 Historie a vývoj

Velmi stručně historii a vývoj domácího, resp. individuálního vzdělávání v ČR popisuje Suchochlebová Ryntová (2007, s. 24) slovy: „V České republice domácí škola probíhala v letech 1998–2004 jako experiment MŠMT. Individuální vzdělávání je u nás uzákoněno na prvním stupni od roku 2005. Od té doby je možné zapsat dítě do kterékoliv školy.“ Podrobněji o průběhu tohoto experimentu i počátcích legalizace DV (v ČR) informuje Kostecká (2005) a zejména pracovníci bývalého Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) a MŠMT ČR Brant, Tupý, Vrbová (2006) ve své *Závěrečné zprávě z experimentu „Pokusné ověřování odlišné organizační formy základního vzdělávání – domácí vzdělávání“*, který probíhal od 1. 9. 1998 do 30. 6. 2005. Nejprve však považují za vhodné představit právnické osoby, které za včlenění institutu DV do vzdělávacího systému ČR nejvíce lobbovaly (srov. Cihelka, 2007).

#### 3.1.1.1 Společnost přátel domácí školy a Asociace domácího vzdělávání

V devadesátých letech minulého století bylo možné vysledovat v české společnosti snahu přizpůsobit se prosperujícím a ekonomicky vyspělým zemím. V oblasti edukace se tato snaha projevovala mj. voláním po změně školské legislativy, po celkové inovaci stávajících cílů, obsahu i možností vzdělávání v ČR. Různé asociace a sdružení pedagogického zaměření usilovaly o legalizování celé řady rozličných alternativních vzdělávacích metod a organizačních forem a zejména o jejich zavedení do praxe. V druhé polovině devadesátých let se snažila začlenit vzdělávací model zvaný „domácí vzdělávání“ do českého vzdělávacího systému soudobá **Společnost přátel domácí školy** (Brant, Tupý, Vrbová, 2006). Společnost přátel domácí školy vznikla na počátku roku 1997 a zastupovala rodiče a pedagogy propagující myšlenku DV v ČR. Současná legální možnost vzdělávat děti doma je výsledkem jejich dlouholetého úsilí (Semín, 2010). „Od samotného počátku domácího vzdělávání v ČR hledaly zúčastněné rodiny cesty, jak si vzájemně vyměňovat svoje zkušenosti, pomáhat si radou i příležitostnou společnou výukou a hájit svůj společný zájem vůči státu a společnosti. V prvních letech se této role ujala Společnost přátel domácí školy, jež později splýnula s dnes aktivní Asociací pro domácí vzdělávání“ (Semín, 2010 [online]).

„**Asociace pro domácí vzdělávání** (místy jen ADV) vznikla v květnu 2002 jako dobrovolné sdružení rodičů doma vzdělávaných dětí, kmenových škol a sympatizantů domácího vzdělávání“ (ADV, 2002 [online]). Prosazuje obecně právo rodičů volit způsob vzdělávání svých dětí a konkrétně DV jako standardní a nedílnou součást vzdělávacího systému ČR, a to jak na prvním, tak na druhém stupni ZŠ, a dokonce i na SŠ. Zároveň pravidelně



informuje o DV i českou veřejnost (ADV, 2002) a domácím vzdělavatelům poskytuje prostor a možnost vzájemně si radit a dělit se o zkušenosti s IV. Pravidelně pořádá pro rodiče a doma vzdělávané děti mnoho společných akcí, jichž se rodiče mohou spolu s dětmi dobrovolně zúčastnit (Rutová, 2012). Přesné stanovy Asociace pro domácí vzdělávání a mnoho jiných podnětných materiálů a informací na téma DV v ČR je možné nalézt na internetových stránkách asociace: <http://www.domaciskola.cz/>.

### 3.1.1.2 Pokusné ověřování individuálního (domácího) vzdělávání na prvním stupni základní školy

Přestože starý školský zákon (č. 29/1984 Sb.) ani ve znění pozdějších předpisů nepovoloval jinou formu plnění povinné školní docházky (ve výše popsaném významu IV), paragraf 58 daného zákona však opravňoval MŠMT alespoň k řízení pokusného ověřování „organizace, forem i obsahu výchovy a vzdělávání“ v ZŠ, SŠ a ve školách pro mládež vyžadující zvláštní péči. Na základě tohoto ustanovení MŠMT „povolilo domácí vzdělávání jako odlišnou formu vzdělávání v režimu pokusného ověřování pro žáky 1. až 5. ročníku s platností od školního roku 1998/99. Experiment s názvem „Pokusné ověřování odlišné formy základního vzdělávání – domácího vzdělávání“ (dále jen PODV) byl plánován na 5 let – do roku 2002/2003“ (Brant, Tupý, Vrbová, 2006, s. 4).

První rok probíhajícího PODV<sup>17</sup> bylo povoleno rodičům vzdělávat své dítě doma pouze v případě, že ho zapsali k plnění povinné školní docházky buď v **Bratrské škole** (církevní ZŠ, Rajská 300/3, Praha 7 – Holešovice), nebo v Křesťanské ZŠ (a MŠ) **J. A. Komenského** (Růžodolská 118/26, Liberec 11). Ve školním roce 1999/2000 se k experimentu připojila i ZŠ (a MŠ) **Ostrava – Výškovice** (Šeríková 682/33) a od roku 2001/2002 i ZŠ **Letohradská** (jež se dnes oficiálně nazývá Základní škola Praha 7,

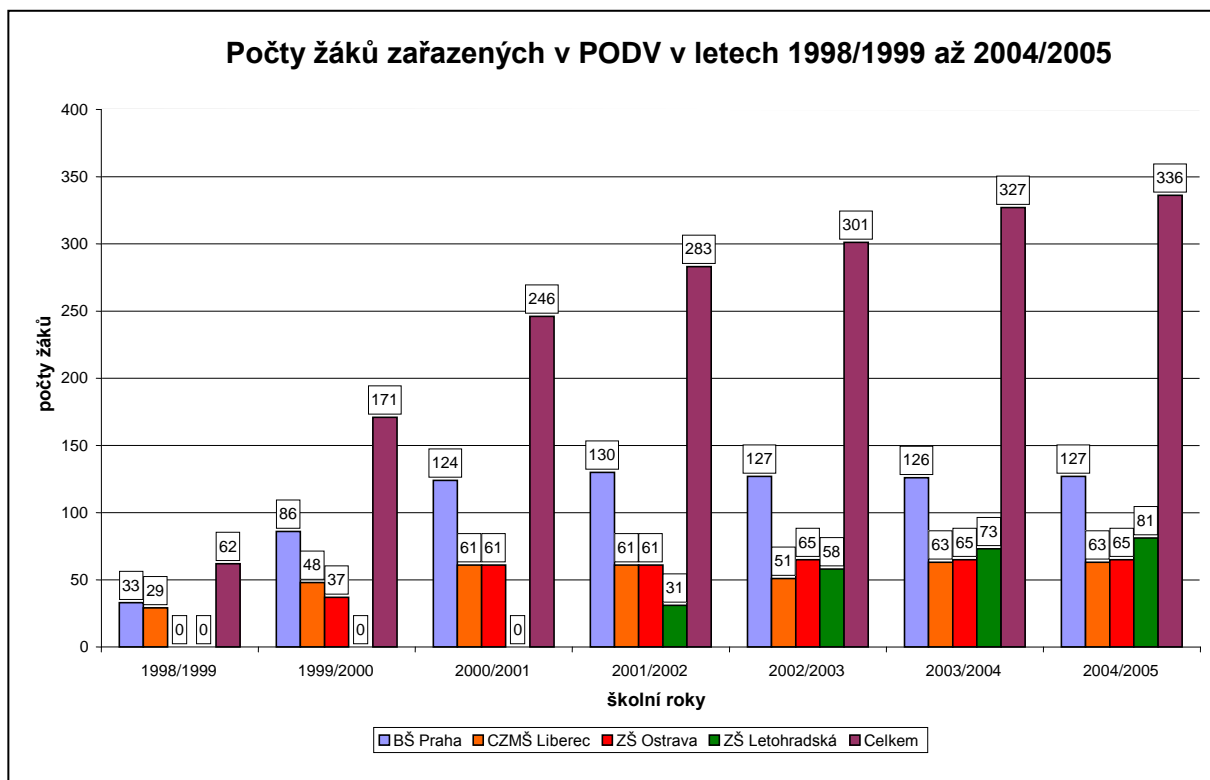
---

<sup>17</sup> Je-li v práci užita zkratka PODV (nikoliv POIV), pak se vždy jedná pouze o zmíněný experiment MŠMT ČR nazvaný „Pokusné ověřování odlišné formy základního vzdělávání – domácího vzdělávání“, který probíhal od září 1998 do června 2005. V uvedených souvislostech záměrně neoznačuji tento způsob vzdělávání termínem individuální vzdělávání, neboť toto označení bylo uzákoněno až školským zákonem č. 561/2004 Sb. (ze dne 24. září 2004), který nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Do té doby se vzdělávání bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole nazývalo výhradně slovním spojením domácí vzdělávání. Pokud se v práci objevuje zkratka POIV, pak je zpravidla doplněna i bližším určením „na druhém stupni ZŠ“ (popř. tato specifikace vyplývá z významu předchozích vět) a vyjadřuje vždy experiment MŠMT ČR nazvaný „Individuální vzdělávání na 2. stupni základní školy“, vyhlášený 23. května 2007 a zahájený 1. září 2007.

Strossmayerovo nám. 4, místo poskytovaného vzdělávání Letohradská 1), na níž PODV probíhalo již podle podmínek přesněji formulovaných pracovníky VÚP. Původní vstupní podmínky ověřování byly totiž vyhodnoceny jako příliš obecné a natolik málo konkrétní, že ztěžovaly jak celý experiment, tak jeho samotné vyhodnocení (v jejich formulaci chybělo stanovení přesného cíle PODV, metod sledování a hodnocení jeho průběhu, definování vzorku žáků i určení, kdo průběh PO bude vyhodnocovat). Ponechávaly zcela v pravomoci ředitelů jednotlivých škol, jaké požadavky a pravidla stanoví pro přijímání žáků do PODV, jakým způsobem budou jejich vzdělavatelům poskytovat metodickou pomoc či jakou formou bude probíhat pololetní přezkušování žáků. Konkrétní podmínky DV v době jeho PO se tedy lišily škola od školy (Brant, Tupý, Vrbová, 2006).

Během PODV byl (stejně, jak je tomu i nyní) dohled nad DV v rukou jednotlivých škol. Děti musely být vzdělávány podle jednoho ze tří vzdělávacích programů prvního stupně ZŠ (základní škola, obecná škola, národní škola). Někteří ředitelé vyžadovali, aby žáci v DV postupovali podle shodného vzdělávacího programu jako daná škola, jinde si rodiče mohli vzdělávací program sami vybrat, ale bylo jim doporučeno vzít při volbě ohled na vzdělávací program školy, do níž chtěli své dítě po ukončení DV přihlásit. Za výhodné lze v případě kontroly DV školou, v níž je žák k DV přihlášen, považovat možnost školy příležitostně poskytovat doma vzdělávaným dětem a jejich rodičům školní vybavení a technické zázemí (knihovnu, výpočetní techniku, specializované učebny ad.), nechat děti z DV účastnit se různých školních a mimoškolních aktivit, případně i vyučování vybraných předmětů. Na druhou stranu školy však leckdy nedokážou dostatečně postihnout odlišnost DV od školní výuky a při přezkušování žáků z DV mají tendenci hodnotit je způsobem běžným na dané škole, což může negativně determinovat celý průběh DV a proměnit ho spíše v tzv. domácí školu (srov. 2.2 Domácí vzdělávání a domácí škola) (Kostecká, 2005).

Počty dětí přihlášených do PODV ve čtyřech zúčastněných školách znázorňuje graf na následující straně převzatý ze závěrečné zprávy Branta, Tupého a Vrbové (2006, s. 13). Množství dětí účastnících se PODV však nekopíruje skutečný soudobý zájem jejich zákonných zástupců o tuto formu vzdělávání, neboť z finančních a kapacitních důvodů byl od školního roku 2000/2001 stanoven maximální možný počet dětí zařazených do PODV v Bratrské škole (v grafu pod zkratkou BŠ) na 130 žáků, v liberecké škole (v grafu pod zkratkou CZMŠ) na 75 žáků a v ostravské i pražské škole Letohradská na 80 (Brant, Tupý, Vrbová, 2006).



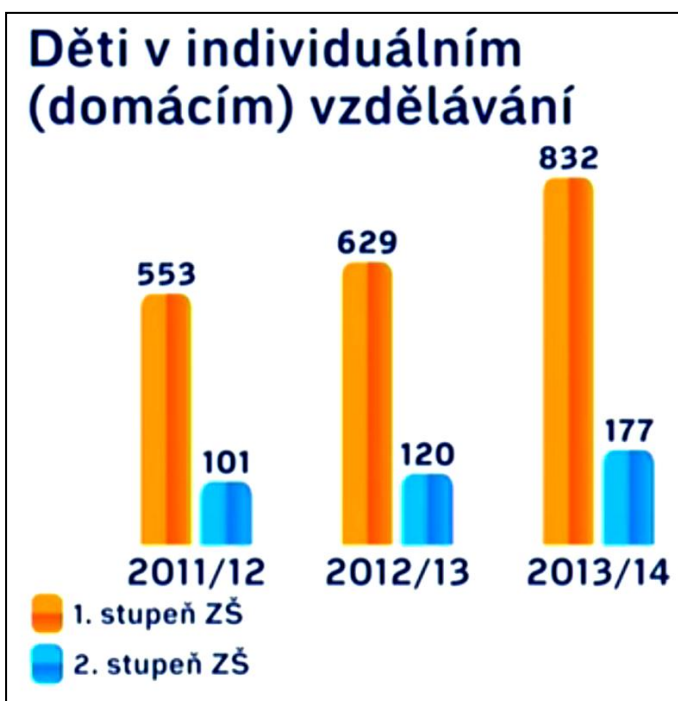
Pro závěrečné vyhodnocení experimentu, od něhož se odvíjelo následující začlenění IV do aktuálního školského zákona, byly určující především výsledky přezkoušení doma vzdělávaných dětí, uskutečňujících se každé pololetí v daných čtyřech kmenových školách. Brant, Tupý a Vrbová (2006, s. 34) tyto zkušenosti uzavírají slovy: „Po zkušenostech z celého PODV lze konstatovat, že výsledky žáků vzdělávaných doma byly srovnatelné s výsledky žáků vzdělávaných ve škole. Při dalším individuálním vzdělávání je třeba klást důraz na kvalitu jazykového vzdělávání, na „výchové předměty“ a na dostatečný styk žáka s vrstevnickou skupinou.“ Celkově z experimentu vyplynuly mj. tyto závěry:

- ♦ „PODV prokázalo, že forma individuálního vzdělávání žáků 1. stupně základního vzdělávání v domácím prostředí je v podmínkách českého vzdělávacího systému realizovatelná a jako taková byla i zařazena do nového školského zákona. Úroveň takto vzdělávaných žáků se ukázala jako plně srovnatelná s úrovní žáků vzdělávaných ve škole. Problematická se jevila skutečnost, že děti neměly dostatečný kontakt s vrstevníky různého zaměření (nejen stejného zájmu).
- ♦ Experiment potvrdil výjimečnost této formy vzdělávání, která je pro rodinu finančně a organizačně velmi náročná.
- ♦ Individuální vzdělávání se ukázalo jako **vhodné především pro žáky se zdravotním postižením** či jinými dlouhodobějšími zdravotními problémy, pro děti traumatizované a prožívající různé problémové situace, pro žáky s výraznějšími poruchami učení a chování, pro žáky mimořádně nadané, případně jím byly řešeny jiné závažné důvody rodin.

- ♦ *Ověřování potvrdilo potřebu metodického vedení většiny rodin, které chtějí vzdělávat své děti doma. Je třeba, aby školy řídící vzdělávání žáků doma pravidelně sledovaly především naplňování podmínek vzdělávání, úroveň žáků (jejich dovednosti, vědomosti) v základních vzdělávacích oblastech a včas upozorňovaly na jakékoli problémy (vzdělávací, sociální, organizační atd.) a navrhovaly jejich řešení, případně nepovolily další pokračování této formy vzdělávání.*
- ♦ *PODV přispělo k tomu, že se Česká republika zařadila mezi země, které tuto formu vzdělávání vymezují zákonem a umožňují její realizaci při dodržení zákonem stanovených podmínek“ (2006, s. 37).*

### 3.1.2 Aktuální vývojové tendence v individuálním (domácím) vzdělávání

Jak je patrné ze schématu vpravo, v současnosti „počet dětí, které se učí doma, pořád roste. Na prvním stupni jich už je přes osm set. Na druhém necelých dvě stě“ (Lukáš in ČT, 2014, min. 41:41–41:47). Mezi nejdiskutovanější otázky momentálně patří uzákonění možnosti IV i pro děti druhého stupně ZŠ. Již 29. ledna 2013 uveřejnilo MŠMT na svých webových stránkách v sekci „Pro novináře“ informaci o tom, že DV by mohlo být v budoucnu povoleno zákonem i žákům druhého stupně ZŠ. V této tiskové zprávě se MŠMT výslovně zavazuje k tomu, že



Obrázek 2 Děti v individuálním (domácím) vzdělávání

Zdroj: ČT, 2014. Domácí vzdělávání. *Události* [online iVysílání]. TV, ČT1, premiéra: 20. 2. 2014 v 19:00, min. 41:42–41:46 [cit. 2014-04-04]. © Česká televize 1996–2014. Dostupné také z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/214411000100220/obsah/309644-domaci-vzdelavani>.

připraví návrh zapracování DV na druhém stupni do novely školského zákona, podle níž by mohlo být plošně využíváno už od školního roku 2014/2015. „Přes dobré zkušenosti z pokusného ověřování, které otevřely cestu pro jeho kodifikaci, se předpokládá, že v zákoně budou, na rozdíl od domácího vzdělávání na prvním stupni základních škol, stanoveny podmínky pro

povolení této formy vzdělávání. Ředitel školy například bude moci zařazení žáka do individuálního vzdělávání... odmítnout. Zatímco u vzdělavatelů žáků prvního stupně stačí vzdělání na úrovni střední školy s maturitou, u vzdělavatelů žáků druhého stupně bude vyžadováno vzdělání alespoň na úrovni vyššího odborného nebo bakalářského studia. Výsledky žáků s IV bude sledovat Česká školní inspekce“ (MŠMT ČR, 2013a [online]).

Přestože lze podle pracovníků NÚV na základě výsledků, zjištění a zkušeností z prvních čtyř let POIV na druhém stupni ZŠ předpokládat, že se ani v dalším průběhu tohoto experimentu neobjeví zásadní skutečnosti, které by měly rozhodující vliv na plánované legislativní ukotvení IV pro žáky druhého stupně ZŠ (Altmanová, Franc, Votavová, 2011), informoval před necelými dvěma měsíci (dne 20. února 2014) moderátor ČT Jakub Železný českou veřejnost o tom, že „domácí vzdělávání žáků druhého stupně základní škol nejspíš skončí. Ministr školství Marcel Chládek totiž počítá s tím, že zůstane povoleno jen u mladších dětí. Původně ho přitom novela (školského) zákona měla umožnit i těm starším“ (Železný in ČT, 2014, min. 40:50–41:04). Podle Lukáše (in ČT, 2014) usiluje Chládek o to, aby POIV žáků na druhém stupni ZŠ pokračovalo max. už jen dva roky a poté aby IV zůstalo uzákoněno jen pro žáky stupně prvního, jak je tomu doposud. K dané problematice se Chládek (in ČT, 2014, min. 42:15–42:20) vyjádřil doslovně takto: „Já jsem k tomu velmi skeptický. Myslím si, že poslanecká sněmovna nebude chtít zavádět domácí vzdělávání na druhém stupni.“ Z uvedeného tedy mj. vyplývá, že plánovaná novela školského zákona IV žáků druhého stupně ZŠ patrně nelegalizuje (ani přes doporučení NÚV, aby v české legislativě zakotveno bylo).

### **3.1.2.1 Pokusné ověřování individuálního (domácího) vzdělávání na druhém stupni základní školy**

Ve většině států, v nichž je IV zákonem povoleno, je umožněno jak dětem prvního stupně ZŠ, tak stupně druhého. Výjimku představuje Slovensko, kde před necelými dvěma lety bylo jeho pokusné ověřování teprve v přípravné fázi (Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012). V ČR bylo oproti Slovensku POIV pro žáky druhého stupně již vyhlášeno, a to v květnu roku 2007 (po dohodě s MŠMT, ADV, VÚP a školami, které byly pro ověřování vybrány). V současnosti je do PO zařazeno šest českých ZŠ, z nichž jedna se k experimentu připojila až o rok později. ZŠ (a MŠ) **Ostrava - Výškovice** (Šeříková 682/33) i ZŠ

**Letohradská**<sup>18</sup> se účastnily již i předchozího POIV na prvním stupni. Dále je možné přihlásit dítě do POIV na druhém stupni v **ZŠ Vrané nad Vltavou** (U školy 208), v **ZŠ (a MŠ) Středokluky** (Školská 82), v **ZŠ Jedličkova ústavu** v Praze 2 (V Pevnosti 4) a **ZŠ (a MŠ) Březová 102** (Altmanová, Franc, Votavová, 2011).

Poprvé bylo POIV na druhém stupni vyhlášeno na čtyři roky. Započalo školním rokem 2007/2008 a mělo skončit ve školním roce 2010/2011 (Kitzberger, 2007). V květnu 2011 ho však MŠMT o rok prodloužilo a půl roku poté (v listopadu téhož roku) vyhlásilo MŠMT jeho další prodloužení i pro následující školní rok 2012/2013 (Altmanová, Franc, Votavová, 2011). Přesně před rokem, v dubnu 2013, toto opakované prodlužování experimentu vyřešilo MŠMT tím, že ho prodloužilo ještě potřetí, tentokrát však **na dobu neurčitou** (Fiala, 2013). Spolu s jeho posledním prodloužením došlo i drobné úpravě cílů experimentu, které jsou v současnosti definovány takto:

- ◆ *„Pokračovat v ověřování organizace individuálního vzdělávání na 2. stupni základní školy ve vybraných školách.*
- ◆ *Pokračovat v ověřování metod hodnocení výsledků vzdělávání žáků v individuálním vzdělávání na 2. stupni základní školy.*
- ◆ *Získat vyhodnotitelná data o průběhu individuálního vzdělávání v rodinách:*
  - *o možnostech sociálních kontaktů žáků zařazených v POIV,*
  - *o přechodu žáků zařazených v individuálním vzdělávání na 1. stupni (ve školách zařazených do POIV) na 2. stupeň základního vzdělávání do běžné školní docházky,*
  - *o přechodu žáků 2. stupně ZŠ zařazených do POIV do středních škol.*
- ◆ *Realizovat sběr dat zacílených k přípravě metodické podpory škol při uskutečňování individuálního vzdělávání žáků na 2. stupni“ (Fiala, 2013, s. 1).*

Oproti původnímu vyhlášení POIV na druhém stupni se mezi citovanými cíli již neobjevuje cíl: *„Připravit kvalitní podklady pro rozhodování o tom, zda začlenit individuální vzdělávání na 2. stupni základní školy do systému vzdělávání ČR a zda připravit podklady pro případnou právní úpravu individuálního vzdělávání v této věkové skupině“* (Kitzberger, 2007, s. 1). Z uvedeného lze tedy mj. usuzovat, že kvalitní podklady pro rozhodnutí o začlenění IV na druhém stupni ZŠ do českého vzdělávacího systému již byly připraveny. V souvislosti s tím nezbyvá než citovat pracovníky NÚV, kteří do průběžné zprávy o stavu POIV uvedli:

---

<sup>18</sup> Oficiální název školy je Základní škola Praha 7, Strossmayerovo nám. 4, místo poskytovaného vzdělávání Letohradská 1.

*„Dosavadní průběh POIV potvrdil možnost realizovat individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ, a tedy i jeho zakotvení ve školském zákoně. A to jak vzhledem k bezproblémovému průběhu pokusného ověřování a k dosahovaným výsledkům žáků, tak i vzhledem k malému počtu zájemců o individuální vzdělávání...“* (Altmanová, Franc, Votavová, 2011, s. 60). I přesto současný ministr školství Marcel Chládek *„ve svém návrhu šesti bodů, kterými by se mohlo zkvalitnit české základní školství, navrhl neumožňovat domácí vzdělávání na druhém stupni základní školy“* (Pražáková, 2013, s. 3).

Oproti uzákoněnému průběhu IV na prvním stupni ZŠ v rámci POIV na druhém stupni ZŠ uzavírá ředitel školy (zařazené do PO) se zákonným zástupcem žáka (přihlášeného do PO) písemnou dohodu o podmínkách PO a povinnostech i právech zákonných zástupců i všech dalších eventuálních vzdělavatelů žáka. Dále je ve vyhlášení PO jasně stanoveno, že za průběh a plnění podmínek PO i za hodnocení výsledků IV žáků je zodpovědný ředitel školy, ale *„za průběh a výsledky vzdělávání, zajištění dostatečných podmínek ke vzdělávání, zejména podmínek materiálních, personálních a ochrany zdraví žáka je zodpovědný zákonný zástupce žáka, a to bez ohledu na to, kdo a kolik osob žáka skutečně vzdělává“* (Kitzberger, 2007, s. 8). Podmínky POIV na druhém stupni ZŠ přihlížejí i k oblíbenému portfoliovému hodnocení žáků a jasně stanovují, že při určování závěrečné známky individuálně vzdělávaného žáka na vysvědčení musí ředitel školy vycházet jak z výsledků pololetního přezkušování, tak ze zhodnocení osobního portfolio<sup>19</sup> dítěte. Zákonní zástupci doma vzdělávaných dětí (v rámci POIV na druhém stupni ZŠ) jsou povinni si vést nejen záznamy o obsahovém i časovém průběhu IV a o výsledcích vzdělávání žáka, ale i o dalších případných vzdělavatelích dítěte (zejm. o jejich nejvyšším dosaženém vzdělání).

Průběžná zpráva NÚV o POIV uvádí, že možnost zařazení žáků do POIV hodnotí pozitivně všichni zákonní zástupci těchto žáků, a dokonce i školy zapojené do experimentu. Mezi největší zápory této formy vzdělávání realizované na druhém stupni ZŠ patří zvláště veliký rozsah učiva, jehož znalost musejí žáci naráz prokázat při pololetním přezkušování. Školy proto doporučují hodnotit individuálně vzdělávané žáky druhého stupně ZŠ čtvrtletně. Takovéto opatření by mj. mělo též pomoci žákům, pro něž pololetní zkoušky představují mimořádně náročnou stresovou situaci. Školy navíc poukazují na

---

<sup>19</sup> *„Osobní portfolio žáka obsahuje písemné, grafické, popř. jiné výsledky práce žáka vzniklé při vzdělávání. Osobní portfolio žáka předkládá zákonný zástupce před konáním zkoušky a při konzultacích v termínech stanovených ředitelem školy. Doporučený obsah osobního portfolio žáka stanoví ředitel školy“* (Kitzberger, 2007, s. 6).

problematicnost výuky vzdělávacích oblastí, jež sami vzdělavatelé hůře zvládají, a zdůrazňují v těchto případech důležitost včasného zajištění pomoci vzdělavateli především po metodické a didaktické stránce výuky (Altmanová, Franc, Votavová, 2011).

### **3.1.2.2 Názory oslovených učitelů na individuální (domácí) vzdělávání a jeho uzákonění i pro žáky druhého stupně**

V rámci výzkumného šetření<sup>20</sup> (jež podrobněji popisuji v následující kapitole) jsem se ptala pedagogů, kteří se během své pedagogické praxe již setkali i s dětmi z DV **po jejich zařazení zpět do školy**, na to, jaký je jejich názor na IV. Z nejpodnětnějších odpovědí bych citovala např.: „Velice záleží na rodiči, který s dětmi absoluuje DV, to je alfou i omegou úspěchu či neúspěchu. Vnímám, že zde je velká odpovědnost na spádové škole či na PPP, aby objektivně posoudily rodinné zázemí potřebné pro tuto formu výuky a aby škola pečlivě kontrolovala a prověřovala přípravu a vědomosti žáků. Mám zkušenosti s výbornou prací rodičů, ale nyní i zkušenosti opačné...“; „Obávám se, že DV znamená v jistém ohledu rezignaci na výchovnou funkci školy, což je, myslím, škoda.“; „Z hlediska osvojování znalostí a respektování jedince je DV jistě výborným prostředkem, nicméně z hlediska sociálního ne. Ideální by bylo, kdyby státní školy mohly fungovat na bázi stejně individuálního vzdělávání jako DV (méně dětí,... asistenti pedagogů,...).“

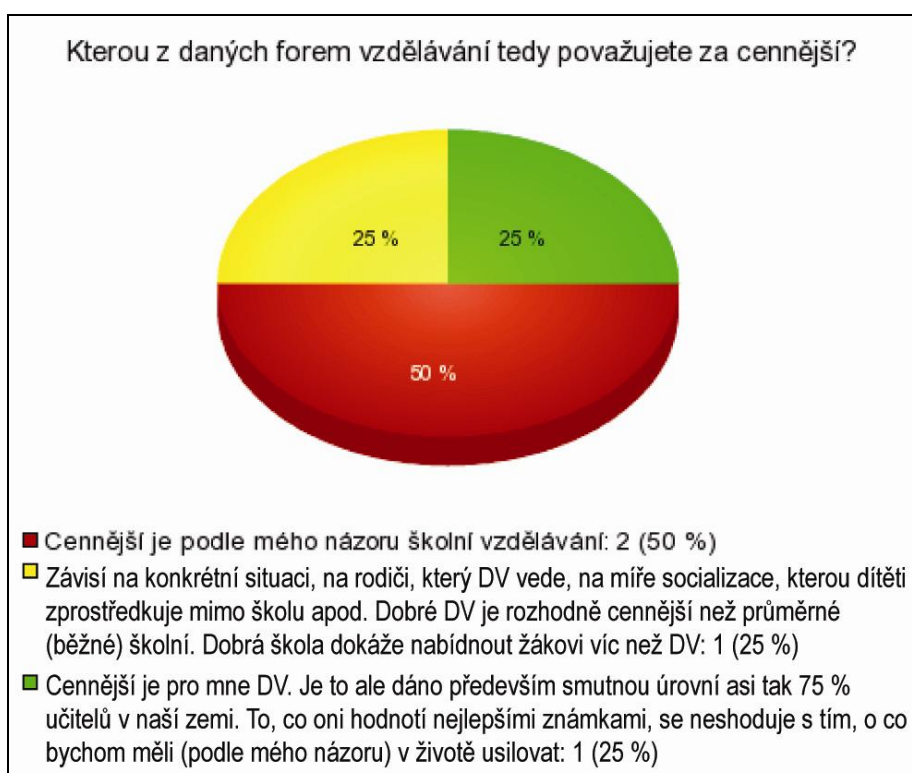
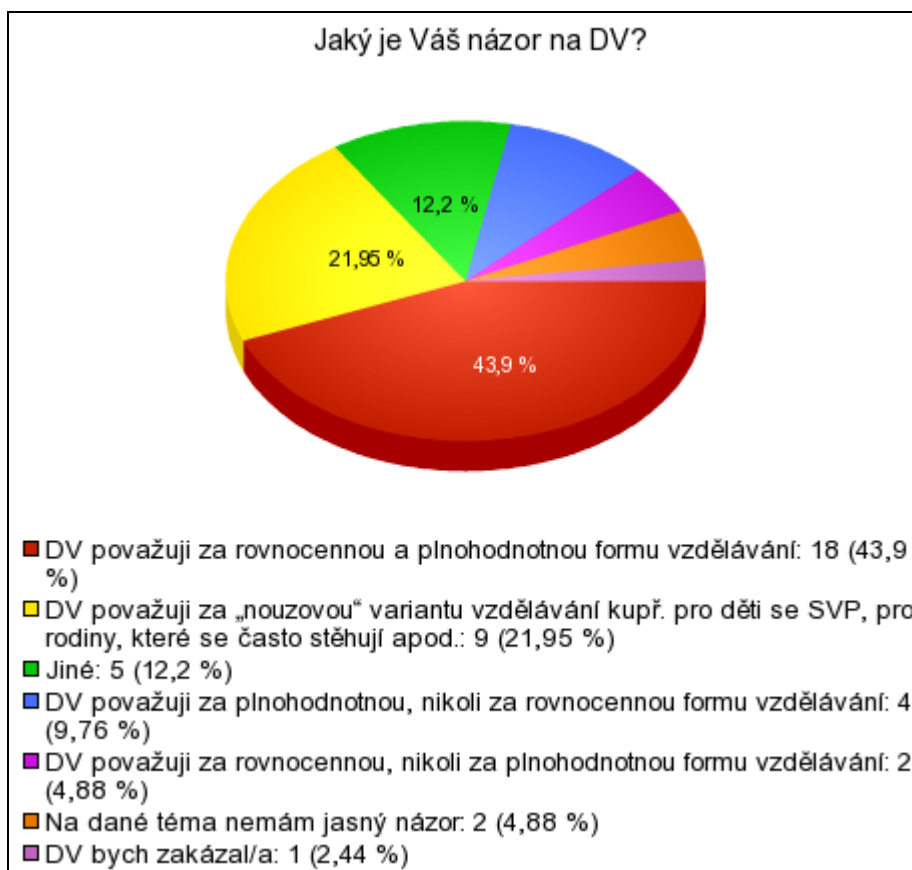
Dále mě zajímalo, jestli tito učitelé staví DV na roveň školnímu vzdělávání a považují ho za plnohodnotnou formu vzdělávání, či nikoliv. Ukázalo se, že 43,9 % respondentů (osmnáct z jednačtyřiceti odpovídajících) opravdu ano. Čtyři učitelé pak považují DV za plnohodnotnou formu vzdělávání, která však není stejně cenná jako školní vzdělávání. Dva z nich považují jednoznačně za cennější školní vzdělávání, zbylí dva se shodují v tom, že dobré DV je cennější než průměrné (běžné) školní vzdělávání v ČR. Jiní dva respondenti naopak uvedli, že DV je podle nich rovnocennou formou vzdělávání, ne však

---

<sup>20</sup> Hlavním cílem šetření bylo zmapovat, jaké zkušenosti mají čeští učitelé s dětmi z individuálního (domácího) vzdělávání po jejich zařazení zpět do školy, s důrazem na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole. Sběr dat proběhl metodou dotazníkového šetření prostřednictvím nestandardizovaných polostrukturovaných dotazníků. Dotazníky byly vytvořeny podle výpovědí deseti dětí popisujících své zkušenosti s adaptací na školu po ukončení individuálního (domácího) vzdělávání (získaných v rámci pilotní fáze šetření) a podle publikace Booth a Ainscowa *Ukazatel inkluze* (Rytmus o. s., 2007). Šetření se zúčastnilo jednačtyřicet českých pedagogů, kteří během svého působení učili i děti, jež absolvovaly minimálně dva roky individuálního (domácího) vzdělávání (před tím, než se s nimi zúčastnění učitelé setkali ve škole).

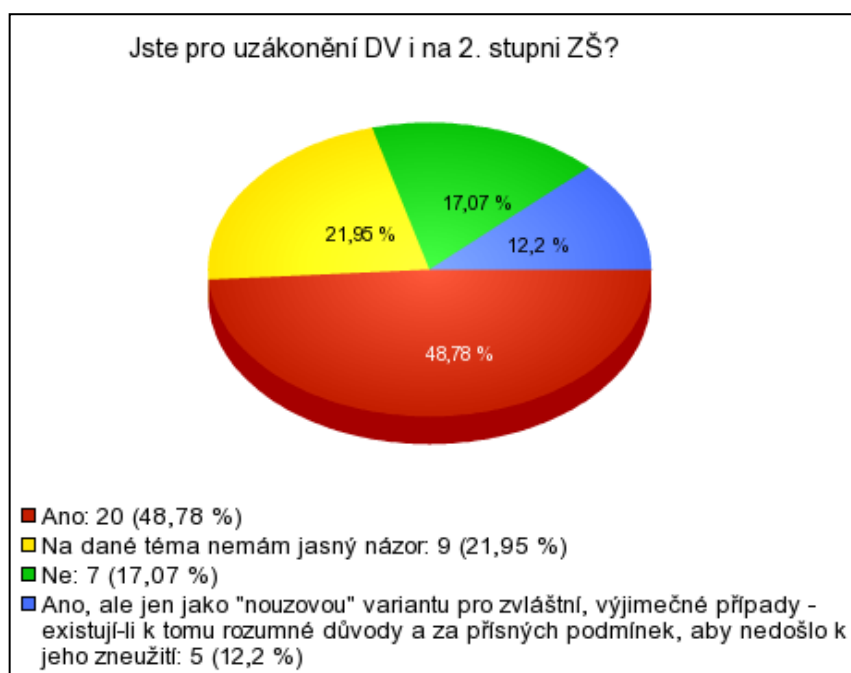


plnohodnotnou. Druhá nejpočetnější skupina respondentů (21,95 %) považuje DV za „nouzovou“ variantu vzdělávání jen pro výjimečné případy. Všechny odpovědi přehledně znázorňují dva následující grafy (odpovědi jsou ponechány v originálním znění).



Další koláčový graf znázorňuje názory oslovených pedagogů na současné POIV žáků druhého stupně ZŠ. Téměř polovina z nich s legalizací IV i pro žáky druhého stupně ZŠ bezvýhradně souhlasí.

12,2 % respondentů je pro jeho povolení jen za splnění specifických podmínek. Lze tedy konstatovat, že více než 60 % učitelů, kteří se zúčastnili šetření, souhlasí s uzákoněním DV i pro žáky druhého stupně ZŠ. Naopak 17,07 % pedagogů, kteří se během své praxe



setkali s dětmi, jež byly dříve vzdělávány alespoň dva roky formou DV, si legalizaci tohoto způsobu vzdělávání i pro děti druhého stupně ZŠ nepřejí. Zbytek oslovených (21,95 %) odpověděl, že na dané téma nemá jasný názor. Z uvedeného je možné usoudit, že nadpoloviční většinu učitelů jejich zkušenosti s doma vzdělávanými dětmi (po zařazení dětí zpět do školy) od této formy vzdělávání neodradily, naopak by ji povolili i dětem starším, zejména pokud pro ni existují pádné důvody.

### 3.1.2.3 Soukromé a skupinové vyučování dětí zapsaných do individuálního (domácího) vzdělávání

Jednou ze zajímavých tendencí, kterou lze vysledovat v české praxi IV, je účelné a cílené sdružování rodin zapojených do domácího, resp. individuálního vzdělávání. Součástí domácího vzdělávání bývají (mimo jiné) i setkávání s jinými rodinami, jež vzdělávají své děti doma. Nejintenzivněji jsou spolu v kontaktu patrně rodiny doma vzdělávaných dětí z Prahy a jejího okolí (srov. Sovová in Tržilová, 2009). Komárková (in Těthalová, 2013) uvádí, že společnou akci rodin s doma vzdělávanými dětmi navštěvují minimálně jednou až dvakrát za týden. Jedná se většinou o „různé dílny, které připravují sami rodiče, objednané výukové programy v muzeích nebo setkání v rodinách ke společné práci“ (s. 22).

Záleží tedy vždy na tom, jak početná je komunita tzv. domácích vzdělavatelů v okolí dané rodiny. Přesto se však společná setkání rodin, jejichž děti jsou zapsány do IV, uskutečňují několikrát za rok i v celorepublikovém měřítku. Patří mezi ně společné zahájení školního roku, akademie<sup>21</sup>, školy v přírodě, olympiády, paralympiády či různé vzdělávací aktivity (historické dílny, včelaření, literární dílny ad.). U menších aktivit pak záleží na domluvě konkrétních rodin. Někdy se sejdou děti různého věku kupř. ze čtyř rodin a společně se účastní projektového vyučování ať již zeměpisně, přírodovědně či dějepisně zaměřeného (Rutová, 2012). Jindy se děti učí dohromady s dětmi z jiných rodin jeden určitý předmět (např. vlastivědu), navštěvují společně různé části ČR, píší cestovní deníky apod. (Němcová, 2006). V některých případech se matky – domácí vzdělavatelky v přípravě celých výukových dní (věnovaných vybraným předmětům) pravidelně střídají, pro vyučování cizího jazyka platí svým dětem jedenkrát týdně společnou učitelku angličtiny a docházejí na klub s rodilými mluvčími (Komárková in Těthalová, 2013).

**Skupinová výuka dětí zapsaných v individuálním (domácím) vzdělávání** se v posledních letech začíná objevovat častěji a častěji. Iniciují ji zpravidla rodiče, kteří se buď necítí na to učit své děti sami, nebo protože chtějí svým dětem poskytnout jak výhody IV, tak přednosti vzdělávání v širší skupině vrstevníků. Tato forma IV je však pro rodiče finančně velmi náročná, neboť musejí zajistit a zaplatit vyučovací prostory i samotného učitele, *„proto se podobné skupiny postupně transformují v nestátní základní školy<sup>22</sup> zřizované občanským sdružením nebo fyzickou osobou, aby získaly nárok na dotace MŠMT.<sup>23</sup>“* (Hrázská, 2013, s. 26).

---

<sup>21</sup> Na akademii prezentují doma vzdělávané děti své projekty, výtvarné práce a představují se v různých vystoupeních. Letošní Akademie domácích školáků se uskutečnila v sobotu 5. dubna 2014 (ADV, 2014). Pozvánku na ni připojuji k práci jako přílohu č. 3.

<sup>22</sup> Relativně obdobné soukromé školy zakládá stále více rodičů v Nizozemí. Jejich důvod k tomuto počínu je však poněkud odlišný. Jedná se totiž naopak o důsledek skutečnosti, že holandské úřady odmítají devadesát procent žádostí rodičů o domácí vzdělávání (Fonk in Guttman, 2000).

<sup>23</sup> Podle Hrázské (2013) jsou takto vzniklé školy mj. důkazem toho, že pokud rodiče či učitelé dostatečně chtějí posunout pojetí vzdělávacího procesu zas o krok dál, současná legislativa ani rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) tomu nebrání.

## 3.2 Zahraniční praxe individuálního (domácího) vzdělávání

Přestože tato práce usiluje o co možná největší respektování terminologie užívané v českém školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ve znění pozdějších předpisů), v němž je „vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole“ (§ 40), označováno jako individuální, dále v této podkapitole věnované realizaci individuálního vzdělávání v zahraničí je tento způsob vzdělávání záměrně označován pouze jako vzdělávání **domácí**. Ve většině sledovaných států se totiž k označení výše popsané formy vzdělávání užívá právě termín *domácí vzdělávání*, a proto by vzniklé slovní spojení – kupř. „individuální vzdělávání v USA“ – pro vyjádření zamýšleného významu působilo jako poněkud nepřesné až matoucí, neboť anglický pojem *individual education* má (stejně jako v češtině pojem *individuální vzdělávání*) více významů. Nemuselo by pak tedy být zcela jasné, že se jedná přímo o domácí vzdělávání (anglicky *homeschooling*).

### 3.2.1 Domácí vzdělávání ve Spojených státech amerických

Domácí vzdělávání má jednoznačně své kořeny v USA (Suchochlebová Ryntová, 2007). „Příčin, proč právě zde došlo k rozvoji domácího vzdělávání, byla celá řada – krize ve školství v šedesátých a sedmdesátých letech, nízká úroveň vzdělanosti u absolventů některých škol, ale také atmosféra ve školách s rozmáhajícími se sociálně patologickými jevy jako šikana a vzájemná agresivita mezi dětmi. Svou roli sehrála i odlehlost některých míst od sídla školy“ (Prokešová, 2004, s. 6). Patrně z uvedených důvodů je i v současnosti DV nejrozšířenější právě ve Spojených státech amerických. Formou DV se zde učí celá tři procenta žáků a studentů, tj. přibližně jeden a půl milionu dětí (Sanigová, 2012). „V roce 2013 bylo doma vzděláváno 1,8 milionu amerických studentů, což je o 300 tisíc více než v roce 2007 a rovnou o celý milion více než v roce 1999 (...) V USA je domácí vzdělávání legální ve všech (padesáti) státech, s různě upravenými podmínkami“ (Sulovská, 2014; srov. Sanigová, 2012; Suchochlebová Ryntová, 2007), a to nejen po celou dobu povinné školní docházky, ale dokonce i po dobu docházky na střední školu (Pastorová, Altmanová a Koubek, 2012). Američané vzdělávají své děti doma nejčastěji proto, aby jim zajistili bezpečné prostředí pro výuku, během níž jim budou moci předat občanské kvality a vyznávané morální hodnoty. Účast rodiny na vzdělávání jejích dětí je v USA oficiálně považována za velmi významnou a domácí vzdělávání je

v USA pokládáno za smysluplnou a užitečnou alternativu k běžné školní docházce (Prokešová, 2004).

### 3.2.2 Domácí vzdělávání v Evropě

*„V západní Evropě je domácí vzdělávání povoleno prakticky ve všech zemích. Ve Velké Británii zákon upravující domácí vzdělávání doslova uvádí, že „povinné je vzdělání, nikoli škola“. Rodiče nemusejí žádat o svolení učit své děti doma ani se nemusejí registrovat při některé škole“* (Suchochlebová Ryntová, 2007, s. 24). DV bylo podle Tůmy (2000) v Anglii vždy legální, nejspíš proto představuje Velká Británie největší zázemí domácího vzdělávání v celé Evropě. Podle Guttman (2000) je zde doma vzděláváno kolem deseti tisíc dětí.<sup>24</sup> Ve Francii byla tato forma vzdělávání legalizována již roku 1882 a obdobně dlouhou tradici má DV i v **dalších evropských státech**, jako jsou Norsko, Dánsko, Belgie, Irsko, Lucembursko, Portugalsko, Itálie a částečně i Švýcarsko (DV je povoleno v téměř všech jeho kantonech). O století později, konkrétně roku 1985, bylo DV uzákoněno např. v Rakousku (Tůma, 2000).

Nicméně ani benevolentní legislativa v oblasti domácího vzdělávání ještě nezaručuje jeho masivnější rozšíření a oblibu. Přestože je v **Polsku** právo na domácí vzdělávání zakotveno dokonce v ústavě (Machálková, 2006), není zde tento způsob vzdělávání podle Sanigové (2012) příliš populární. Polští rodiče nejsou dobře informováni o tom, co domácí vzdělávání vlastně obnáší, a mj. proto je tato forma vzdělávání podle odhadů realizována jen několika sty rodinami (přesné statistiky neexistují).

Velké popularitě se naopak v současnosti těší domácí vzdělávání v některých státech východní Evropy. Sanigová (2012, s. 5) zmiňuje, *„značný nárůst zájmu o takzvanou rodinnou výuku se objevil v posledních letech... v Rusku, kde se počet dětí studujících doma zvýšil z 10 na 100 tisíc a více. Rodiče se mohou rozhodnout, jestli chtějí učit své dítě sami, nebo zvolí dálkovou výuku. Nejčastějším důvodem, proč se rodiče vzdali tradičního vzdělávání, je nespokojenost s jeho úrovní. Dálkové vzdělávání se týká především studentů středních škol, kteří se chtějí připravit na zkoušky sami doma. (...) Na Ukrajině se také využívá domácí a dálkové vzdělávání, nicméně požadavky na studenty jsou zde vyšší. Mimoškolní vzdělávání si vybírají děti, které mají zdravotní*

---

<sup>24</sup> Fungování DV ve Velké Británii blíže popisuje Rosolová in: ROSOLOVÁ, Martina. Domácí vzdělávání ve Velké Británii. *Komenský*. 2002, roč. 127 (2002/03), č. 2, s. 34–35. ISSN 0323-0449.

*problémy, mimořádné nadání, vynikající sportovní úspěchy, nebo děti rodičů, kteří často cestují kvůli práci.“*

### 3.2.2.1 Evropské státy, které rodičům právo vzdělávat děti doma nepřiznávají

Rutová (2012) shrnuje, že vzdělávat děti doma umožňují zákony všech evropských států mimo **Německo** a **Španělsko**<sup>25</sup>. Na **Islandu** probíhají o možnosti povolení DV v současnosti různé diskuze (Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012). Sanigová (2012) k jmenovaným připojuje ještě **Turecko**, kde je domácí vzdělávání podle zákona přímo zakázáno. Příslušné zákony Španělska domácí vzdělávání vůbec neuvádějí jako jeden z typů vzdělání. Jedná se tedy o formu vzdělávání legálně neuznanou, a proto španělský Ústavní soud rodičům právo na volbu jiné formy vzdělání, než je školní docházka, nepřiznává, resp. upírá (srov. OSN, 1948, článek 26). V Německu bylo naopak domácí vzdělávání ještě do třicátých let minulého století legální (Tůma, 2000). Za nacistického režimu však bylo definitivně zakázáno. Současné německé zákony ukládají dětem povinnou školní docházku (nikoliv vzdělání), a to do takové míry, že vzdělávat své děti doma je podle Sanigové (2012) považováno za trestný čin. Plnit povinnou školní docházku je totiž velice striktně povolováno jedině formou každodenního docházení do školy. Kupř. v letech 2004–2007 bylo za praktikování domácího vzdělávání<sup>26</sup> uvězněno hned sedm otců německých rodin (Cihelka, 2007). Byť se jednalo o odnětí svobody trvající jen po dobu několika málo dní, jsou známy i rodiny, které se právě z důvodu nepovolení DV odstěhovaly z Německa do Rakouska. Vyskytly se však i případy německých rodin, kterým sice soud nakázal za vzdělávání dětí doma zaplatit pokutu, ale paradoxně jim bylo dovoleno v DV pokračovat (Guttman, 2000). Někteří němečtí rodiče zákon záměrně

---

<sup>25</sup> Podle Tůmy (2000) **Španělsko** spolu s **Řeckem**, **Holandskem** a dvěma švýcarskými kantony **v individuálních případech** domácí vzdělávání **povoluje** (ne však na základě dané legislativy). Ve Španělsku je školní docházka povinná až do šestnácti let dítěte a lze ji prominout jedině ve zvláštních případech. Je znám případ z roku 1999, kdy španělský soud rozhodl ve prospěch rodičů, kteří vzdělávali doma své sedmileté dítě (Guttman, 2000). Kostecká (2005) zařazuje Španělsko mezi státy, v nichž je DV povoleno jen velmi malé specifické skupině dětí.

<sup>26</sup> Přestože Sanigová (2012) i Cihelka (2007) uvádějí, že v Německu v posledních letech několikrát došlo k zatčení zákonného zástupce dítěte právě za praktikování domácího vzdělávání, domnívám se, že skutkovou podstatou daného trestného činu však nebylo přímo domácí vzdělávání samo o sobě, nýbrž nedodržování povinné školní docházky.

obcházejí a své děti vzdělávají doma potají. Podle posledních odhadů (Sanigová, 2012) se totiž v Německu i přes relativně přísně vyžadovaný zákaz DV vyskytuje přibližně 600–1000 doma vzdělávaných dětí (pro srovnání s Českou republikou viz obrázek 2: Děti v individuálním (domácím) vzdělávání).

### **3.2.3 Legislativní úprava a organizace domácího vzdělávání v zahraničí**

Podrobnou analýzu konkrétních aspektů a široké škály možností ukotvení domácího vzdělávání v legislativě jednotlivých států publikovala roku 2005 Kostecká. Ve svém článku vycházela z tehdejší legislativní úpravy většiny evropských států<sup>27</sup> a několika vyspělých států neevropských. Konkrétně se jednalo o USA, Kanadu, Austrálii, Nový Zéland, Japonsko, Tchaj-wan, Izrael a Jihoafrickou republiku (Kostecká, 2005). O něco stručnější, ale zato novější srovnávací analýzu vytvořili roku 2012 pracovníci Národního ústavu pro vzdělávání (Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012) v rámci úkolu Pokusné ověřování individuálního vzdělávání na druhém stupni základní školy. Do svého šetření zahrnuli oproti Kostecké i Slovinsko a Slovensko. Z evropských států naopak opomněli Belgie, Irsko, Norsko a Rumunsko, z neevropských pak Japonsko, Tchaj-wan a Jihoafrickou republiku. Stručný přehled zjištěných poznatků připojuji v následujících čtyřech podkapitolách.

#### **3.2.3.1 Podmínky zařazení žáka do domácího vzdělávání**

V zemích, v nichž je uzákoněno povinné vzdělání (nikoliv povinná školní docházka), je DV vždy legální, a to pro všechny případné zájemce. Zákony některých těchto států však přidávají různé podmínky, které musejí být splněny, aby mohl být tento způsob vzdělávání umožněn. Většina zkoumaných zemí s uzákoněnou povinnou školní docházkou DV povoluje také, již ale ne bezpodmínečně pro všechny děti. V některých státech je DV umožněno jen malé specifické skupině dětí (zpravidla těm, jimž by docházka do školy mohla činit podstatné obtíže). Tento selektivní přístup k DV se objevuje např. v Itálii, Řecku, Rumunsku ad. (Kostecká, 2005).

---

<sup>27</sup> Konkrétně šlo „o Belgie, Dánsko, Finsko, Francii, Irsko, Island, Itálii, Lucembursko, Maďarsko, Německo, Nizozemí, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Rusko, Řecko, Španělsko, Švédsko, Velkou Británii (zvlášť Anglii, Skotsko a Severní Irsko)“ (Kostecká, 2005, s. 354).

O zařazení dítěte do domácího vzdělávání rozhodují v některých zemích úřady, v jiných školy či přímo rodiče. Místy se k danému rozhodnutí rodičů váže oznamovací povinnost, umožnění monitorování průběhu DV či uvedení (blíže nedefinovaných) pádných důvodů pro zvolený způsob vzdělávání. Jiné státy povolují DV jen v případě, že doma vzdělávané dítě vykazuje stejné či lepší vzdělávací výsledky, než mívají děti běžně ve školách. „V jedné zemi rozhoduje o zařazení do DV individuální vzdělávací program a materiálně-technické zabezpečení; (...) ve dvou musí mít vzdělavatel kvalifikaci, jako mají pedagogičtí pracovníci daného stupně vzdělávání“ (Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012, s. 6).

### **3.2.3.2 Dohled nad domácím vzděláváním a jeho kontrola**

V některých zemích instituce pověřené dohledem nad DV vůbec neexistují. „Ve většině států však legislativa specificky určuje, který státní orgán má dohlížet na domácí vzdělávání. Nejčastěji se jedná o ministerstvo, místní úřady, místní školské úřady, školní rady, ředitele škol, případně jiné speciální úřady“ (Kostecká, 2005, s. 358). Tento dohled se pak zpravidla projevuje pravidelnými zkouškami doma vzdělávaných dětí, zaměřenými především na hodnocení efektivnosti DV (viz podkapitola 3.2.3.4), nebo nepravidelným kontrolováním samotného průběhu DV během daného školního roku. K těmto kontrolám ve většině zemí vůbec nedochází. V několika státech je však kontrolováno materiální a technické zabezpečení výuky, kvalifikovanost výuky, záznam každodenní práce žáka či kvalita a dostatečnost interakcí doma vzdělávaných dětí s vrstevníky (Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012).

### **3.2.3.3 Povinný obsah domácího vzdělávání**

V otázce rozhodování o obsahu DV lze rozlišit dvě skupiny zkoumaných států. V zemích první skupiny nejsou kladeny žádné požadavky na to, aby rodiče při DV naplňovali státem uzákoněné kurikulum (Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012), „obsah vlastního vzdělávání není nijak určován a rozhodování o něm je ponecháno na rodičích“ (Kostecká, 2005, s. 359). Druhá část sledovaných států vyžaduje, aby DV vycházelo z národních standardů pro jednotlivé předměty, případně ze speciálních standardů vytvořených cíleně pro doma vzdělávané děti. V současnosti vznikají ve stále se zvyšujícím počtu států spory mezi rodiči doma vzdělávaných dětí a státními úředníky právě z důvodu povinného obsahu DV, který se mnoho zemí snaží nově předepisovat, místy až příliš



detailně (kupř. ve Francii). Rodiče dětí zapsaných v DV tuto skutečnost vnímají jako omezování jejich práva určit, co bude obsahem vzdělávání jejich vlastních dětí.

#### **3.2.3.4 Hodnocení efektivnosti domácího vzdělávání**

*„Většina zemí, která umožňuje domácí vzdělávání, také sleduje jeho výsledky. (...) Od pouhé kontroly, je-li dítě vůbec vzděláváno, přes kontrolu v klíčových obdobích vývoje, až k pravidelné roční kontrole“ (Tůma, 2000). Kostecká (2005) rozděluje státy na ty, jež žádné hodnocení doma vzdělávaných dětí nepožadují (stát zahájí kontrolu DV až v případě podezření na zanedbávání dítěte či neposkytování přiměřeného vzdělávání), na ty, jež neposuzují výkony dětí, ale hodnotí, zda je DV celkově efektivní a pro děti vhodné (adekvátní a celistvý obraz DV zpravidla poskytují portfolia), a na ty, jež hodnotí efektivitu DV prostřednictvím výkonu dítěte. V posledním případě se jedná o tzv. ověřování výsledků vzdělávání, zpravidla formou jednorázové zkoušky, pohovoru, testu, příp. též pomocí portfolia. V některých zemích probíhá jedenkrát za rok, v jiných i méně často, zcela výjimečně pak probíhá dvakrát za rok (Pastorová, Altmanová, Koubek, 2012). „Hodnocení výkonu dítěte bývá považováno za nejpřísnější a mnohdy nejméně validní formu zjišťování efektivity domácího vzdělávání“ (Kostecká, 2005, s. 361).*

## 4 Adaptace doma vzdělávaných dětí na školu

*„Žádný seriózní výzkum na téma zařazení doma vzdělávaných dětí do školy u nás neexistuje,“* uvedla před sedmi lety Pražáková (in Suchochlebová Ryntová, 2007, s. 35). Přestože by to mohlo být jasnou výzvou pro celou řadu pedagogických výzkumných šetření, většina závěrečných prací studentů pedagogických fakult zkoumá stále dokola pozitiva a negativa IV, socializaci a sociální vztahy dětí z IV, motivaci rodičů k IV, případně samotný průběh IV (roli vedení školy při IV na ZŠ, zkušenosti rodičů s realizací IV apod.). Útržkovité zprávy o tom, jak doma vzdělávané děti zvládají přechod z IV do běžné školní docházky, se dovídáme jen náhodně z různých publicistických článků, v nichž o svých zkušenostech s DV vyprávějí buď oslovené matky doma vzdělávaných dětí, nebo přímo tyto děti samy. Při své teoretické přípravě předcházející přímému zpracování této diplomové práce jsem jich prošla mnoho desítek, a proto mohu konstatovat, že v tisku jsou (z pochopitelných důvodů) téměř vždy na otázku, jak doma vzdělávané dítě zvládlo nástup do školy, **publikovány jen kladné výpovědi** dětí a rodičů. Kupř. Pogradová (2013, s. 11) vypravuje: *„Přechod z domácí školy na gymnázium nebyl nijak těžký. Jediná změna byla v tom, že zkoušky, které jsem absolvovala každého půl roku, najednou byly častěji a v menším rozsahu. Zvykla jsem si rychle“*. Stejnou zkušenost u rodiny Sovových popisuje i Tržilová (2009, s. I): *„Všichni starší synové se bez problémů zapojili do školních kolektivů, a popírají tak obavy některých odborníků, že děti mohou mít s přechodem do „normální“ školy potíže“*. Pražáková (in Suchochlebová Ryntová, 2007, s. 35) vypovídá obdobně: *„Žádné dítě, které znám, jež přešlo po domácí výuce do školy, nemělo výraznější problémy. Můj vlastní syn byl první den na osmiletém gymnáziu zvolen předsedou třídy, neboť evidentně zaujal vyspělostí svého projevu...“*. O šest let později však v jiném článku Pražáková (2013, s. 3) připouští, že *„v některých jednotlivých případech mohly mít děti při zapojení se do běžné školy drobné nebo i větší potíže, ale pravděpodobně se nejedná o žádné výrazné excesy. V opačném případě by totiž jistě o situaci referovala média, pro která je problematika domácího vzdělávání tradičně přitažlivým tématem“*. S tím korespondují i **výsledky mého výzkumného šetření**, které je součástí této práce (viz dále). Ty **existenci adaptačních problémů<sup>28</sup> u dětí z DV (po jejich zařazení zpět do školy) zcela jasně potvrzují.<sup>29</sup>**

---

<sup>28</sup> Jedná se o adaptační problémy (projevující se u doma vzdělávaných dětí po jejich zařazení z IV do běžné školní docházky) jak ve smyslu počátečních nesnází (natolik zjevných, že je zaznamenají

Osobně se tedy domnívám, že tyto „obavy některých odborníků“ jsou přece jen na místě. Ve své diplomové práci jsem se proto rozhodla zaměřit se právě na adaptaci doma vzdělávaných dětí na školu. Nechci však individuálně vzdělávané děti ani obecně individuální vzdělávání svým upozorněním na to, že adaptační problémy se u dětí z IV po jejich nástupu/návratu do školy ve skutečnosti přece jen objevují, nějak poškodit či napadnout. Mým záměrem (jakožto speciální pedagožky) je především na tyto problémy upozornit a **apelovat nejen na rodiče, ale zvláště i na budoucí učitele dětí z IV**, aby případným adaptačním problémům dětí z IV věnovali dostatečnou pozornost, byli na ně kvalitně připraveni a mohli dětem nabídnout odbornou (kompetentní) a účinnou pomoc při jejich překonávání.

Díky tomu, že „*Vyhlášení prodloužení pokusného ověřování: Individuální (domácí) vzdělávání na 2. stupni základní školy*“ z dubna 2013 (srov. kap. 3.1.2.1 Pokusné ověřování individuálního (domácího) vzdělávání na druhém stupni základní školy) **upravuje cíle tohoto experimentu**, můžeme v současnosti předpokládat, že i problematika adaptace dětí z IV na školu bude v budoucnu prozkoumána hlouběji – ve větším rozsahu a vícero výzkumnými metodami, které během mého nevelkého výzkumného šetření popisovaného v této práci nebylo možné realizovat. Původní cíl PO „*získat vyhodnotitelná data o průběhu individuálního vzdělávání v rodinách*“ je totiž od loňského roku nově specifikován slovy:

- „o možnostech sociálních kontaktů žáků zařazených v POIV,
- o přechodu žáků zařazených v individuálním vzdělávání na 1. stupni (ve školách zařazených do POIV) na 2. stupeň základního vzdělávání do běžné školní docházky,
- o přechodu žáků 2. stupně ZŠ zařazených do POIV do středních škol“ (Fiala, 2013, s. 1).

Nezbývá než doufat, že po dohodě s MŠMT NÚV, jakožto organizace, která realizuje POIV na druhém stupni ZŠ (srov. Fiala, 2013), zjištěné informace oficiálně zveřejní.<sup>30</sup>

---

i učitelé), jako jsou obtíže se zapojením do kolektivu, s ranním vstáváním, se zvyknutím si na učitelův i obecně školní systém práce ad., tak přímo ve smyslu poruch adaptace, které se projevují např. odchylkami v oblasti citového prožívání či poruchami v oblasti chování (Vágnerová, 2003).

<sup>29</sup> Otázkou však samozřejmě zůstává, jak dlouho adaptační problémy u dětí přetrvávají, zda je děti zvládají úspěšně překonávat (a po prvotním období adaptace se velmi dobře přizpůsobí školnímu prostředí), či jim silně znepříjemňují školní docházku ještě hodně dlouho po jejich nástupu/návratu do školy.

<sup>30</sup> Mé obavy vycházejí ze zkušeností z průběhu PODV, při němž „zachovávalo MŠMT v otázce informování o domácím vzdělávání... určitou zdrženlivost, která vycházela v počátku z určité obecné

## 4.1 Adaptace a adaptabilita

*„Adaptace obecně představuje stupeň přizpůsobení organismu požadavkům prostředí – proces adaptace provází člověka po celý život, neboť člověk musí neustále reagovat na změny ve svém životním prostředí“* (Stránská, Poledňová, 2006, s. 23). Někteří jedinci však změny radostně vítají, zatímco jiní se jim raději vyhýbají a prožívají je vždy ve strachu s úzkostí a obavami. Lidská schopnost přizpůsobit se měnícím se životním podmínkám bývá označována pojmem **adaptabilita**. Každý člověk je vybaven jiným „stupněm“ adaptability. Její míra může být v každé situaci jiná. Je dána jak typem změny, jíž se jedinec musí přizpůsobit, tak osobnostními dispozicemi každého člověka (Tvrdŕochová, 2012). Zpravidla je nepřímá úměrná lidskému stáří – s přibývajícím věkem jedince se schopnost adaptace, tedy adaptabilita, zhoršuje. Pokud nároky prostředí, na něž se dotyčný adaptuje, přesahují hranice jeho adaptability, pak jeho reakce na dané prostředí mohou být nepřiměřené a tento špatný průběh přizpůsobování se okolí bývá označován jako **maladaptace** (Stránská, Poledňová, 2006).

### 4.1.1 Vnitřní faktory přispívající k dobré adaptabilitě

Schopnost dobře se adaptovat na okolní prostředí lze podle Tvrdŕochové (2012) do jisté míry ovlivnit výchovou. Jedním z faktorů zvyšujících schopnost a dovednost přizpůsobení je **kladné sebehodnocení** jedince. To je formováno postupně v průběhu celého života a pozitivně na něj působí např. respektování individuality jednotlivce, přiměřená chvála či dostatek příležitostí k praktickému uplatnění schopností. Dalším rysem osobnosti s vysokou mírou adaptability je **vědomí vlastní účinnosti**, ve smyslu vědomí vlastních schopností a zejména schopnosti překonávat překážky. Lidé s tímto vědomím se nebojí pouštět ani do nových (náročnějších) úkolů. S vědomím vlastní účinnosti a s kladným sebehodnocením souvisí i **pozitivní a aktivní přístup k událostem**, kterému se děti nejlépe učí z příkladu svých rodičů. Jedinci, kteří se vyhýbají řešení problémů a pokaždé hledají pomoc u ostatních, mají jednoznačně nižší schopnost adaptace než lidé, kteří jsou si vědomi své možnosti ovlivňovat řešení situace a aktivně ji využívají.

---

*rezervovanosti k této formě vzdělávání, později ze snahy nevyvolávat kolem dané problematiky zbytečné polemiky“* (Brant, Tupý, Vrbová, 2006, s. 23).

„Výzkumy dokázaly, že strategie zaměřené na řešení problému využívají spíše lidé s pozitivním sebehodnocením“ (2012, s.14). Dále se lépe přizpůsobit zvládá také ten, komu je poskytována **emocionální podpora**. Pokud dítě či dospělý prochází náročným procesem adaptace na nové prostředí, pak je obzvláště důležité, aby mu jeho blízcí naslouchali, aby respektovali jeho prožitky a zejména nikterak nezlehčovali jeho obtíže. Kdybych měla uvedené faktory přispívající k dobré adaptabilitě popsat pomocí terminologie užívané v RVP, pak by bylo na místě přirovnat je ke klíčovým kompetencím (tedy k vědomostem, dovednostem, schopnostem, postojům a hodnotám důležitým pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti), a to především ke kompetenci k řešení problémů (případně též k učení) a kompetenci sociální a personální. Tvrdíochová (2012) též zdůrazňuje kompetenci komunikativní, neboť **rozvinuté komunikační schopnosti** jsou podle ní dalším z vnitřních faktorů člověka, který přispívá k dobré adaptabilitě, a je velice důležité usilovat o osvojení komunikativních dovedností a efektivně je využívat k vytváření vztahů potřebných ke kvalitní spolupráci s ostatními lidmi, zkrátka k plnohodnotnému soužití s druhými.

#### 4.1.2 Adaptace na školu

V životě dítěte školního věku se objevuje hned několik kritických období (kupř. přechod z mladšího na střední školní věk a později na starší školní věk), která s sebou přinášejí obrovské změny, na něž je dítě nuceno se adaptovat. Hned **prvním z těchto kritických období je nástup dítěte do školy**. Na dítě jsou najednou kladeny zvýšené nároky, které souvisejí zvláště se změnou organizace denního režimu, s nutností dobře zpracovávat, ovládat až potlačovat spontánní projevy, dodržovat vyžadovanou disciplínu, seznámit se s novými lidmi, zařadit se do třídního kolektivu atd. Objevují se mj. i náročnější pracovní úkoly a vyšší tlak na výkon dítěte, které jsou leckdy případně ještě komplikovány žákovým neuspokojením ze školních zkušeností. Školní prostředí tedy představuje pro každé dítě náročnou životní situaci, v níž na něho čekají rozličné překážky bránící mu v cestě za uspokojováním jeho výkonových, sociálních a kognitivních potřeb (Kusák in Stránská, Poledňová, 2006).

S nutností úspěšně se adaptovat na školní prostředí se však nesetkávají jen prvňáčci při svém zahájení povinné školní docházky. Jakákoliv změna školy bývá kritickým životním obdobím i pro zkušeného školáka, ať už je zapříčiněna přechodem z prvního stupně ZŠ na stupeň druhý, stěhováním anebo nástupem na víceleté gymnázium či SŠ.

Přiměřeně dlouhá adaptační doba trvá přibližně čtvrt roku. Rodiče ani učitelé by během ní neměli děti nutit potlačovat jejich emoční projevy, např. pláč (ať už se jedná o projev vzteku či lítosti a smutku), neboť by tím dítěti mohli jeho náročný adaptační proces ještě více zkomplikovat. Bouřlivé dětské emoce je třeba korigovat velmi citlivě a jemně (Halíková in Kramulová, 2005).

#### 4.1.2.1 Adaptační problémy ve školním prostředí

V procesu adaptace dítěte na školu však může dojít i k tomu, že se děti požadavkům školy přiměřeně nepřizpůsobí. To se pak značí takovými projevy žákovského chování, které bývají označovány jako maladaptivní. „*Projevy maladaptace jsou velmi rozmanité – jde o škálu projevů od tolerovaných forem únikového charakteru (pasivita, snění při vyučování, častá nemocnost aj.) přes patologické formy (poruchy chování, úzkostné a neurotické reakce apod.) až k formám psychopatologickým (neurózy, mutismus, koktavost, školní fobie apod.). Problémem je jejich původ, který může být mimo prostředí školy, ale škola je může i vyvolávat jako provokující činitel nebo se může na řadě z nich bezprostředně podílet*“ (Stránská, Poledňová podle Kusáka, 2006, s. 24). Tyto maladaptivní projevy chování bývají též někdy označovány jako **adaptační problémy** (srov. Kramulová, 2005; Stránská, Poledňová, 2006); jindy jako **poruchy adaptace** (srov. Vágnerová, 2003) rozvíjející se na základě spolupůsobení vrozených dispozic dítěte a nepřiměřeného (subjektivně negativního) působení prostředí, které lze volně dělit na již zmíněné poruchy v oblasti chování (chování dítěte je nápadně odlišné od chování vyžadovaného školními normami) a na odchylky v oblasti citového prožívání (dítěti s odlišným citovým prožíváním učitel leckdy dobře nerozumí, nedokáže rozpoznat, co dítě prožívá ani jak se cítí) neboli tzv. emocionální maladaptaci (Vágnerová, 2003; Stránská, Poledňová, 2006).

Kramulová (2005) tyto adaptační problémy ještě více konkretizuje a specifikuje. V prostředí domova se maladaptace dítěte na školu může projevovat záměrným oddalováním odchodu do školy či plačtivostí. V závažnějších případech se mohou připojit i psychosomatické obtíže v podobě ranních nevolností. Ve třídě pak může být daný žák zamlklý, osamělý až apatický (nejvýznamnějšími indikátory emocionální maladaptace bývají právě dětské úzkostnosti a deprese), jindy naopak drzý, vzdorovitý či lajdácký. Většinou se svým chováním snaží upoutat pozornost spolužáků či učitele. „*Je důležité, aby si učitel uvědomil, že maladaptivní chování má většinou obranný charakter, a proto ho musí citlivě posuzovat s ohledem na cíle, jimž slouží*“ (Stránská, Poledňová, 2006, s. 24).

#### 4.1.2.2 Jaký přístup má zvolit učitel k maladaptivním projevům žáka

Neexistuje univerzální návod, jak účinně řešit školní problémy žáků. Každé dítě je jiné, a proto by k němu měl pedagog přistupovat individuálně. Předně by měl vyučující prozkoumat všechny možné příčiny vzniku adaptačních problémů žáka, měl by se zamyslet nad tím, do jaké míry a jakým způsobem se na nich podílí i sama škola, a zvláště by měl objektivně zvážit své vlastní schopnosti a možnosti adekvátně na dané maladaptivní projevy žáka reagovat a pomoci mu jeho adaptační problémy řešit a vyřešit. Je třeba, aby učitelův postoj ke znevýhodněnému žákovi vycházel z potřebných odborných psychologických a speciálněpedagogických znalostí a zároveň byl založen na aktivním a kreativním přístupu k celé záležitosti. *„Je nezbytné, aby byli učitelé na řešení problémů v souvislosti s maladaptací žáků kvalitně připraveni. Učitel by si měl uvědomovat, že každý žák (a problémový zejména) od něho očekává především pomoc a podporu. Měl by ji tedy být schopen kvalifikovaně poskytnout“* (Stránská, Poledňová podle Kusáka, 2006, s. 24). Úspěšnost učitelova postupu může velmi pozitivně ovlivnit i jeho spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště (příp. s pedagogicko-psychologickými poradnami), konkrétně se školním psychologem a školním speciálním pedagogem (příp. též s výchovným poradcem školy). Stejně tak důležitá je spolupráce s rodiči žáka.

Je tedy nanejvýš důležité, aby všichni učitelé byli s touto problematikou dostatečně seznámeni, neboť malá informovanost učitelů negativně ovlivňuje, jaký přístup ke znevýhodněnému dítěti zvolí. Některé specifické (maladaptivní) projevy žákova chování učitelé leckdy považují za záměrnou provokaci, jíž se žák dopouští zcela vědomě, přestože ví, jak by se měl správně ve škole chovat, a postupují pak vůči dětem se specifickým chováním zcela nepřiměřeně. Nejméně účinný postup při řešení maladaptivních projevů handicapovaného žáka je přístup autoritativní využívající silně represivní prostředky. Ten zpravidla nejenže nevede k očekávaným výsledkům, ale dokonce žákovy výchovné problémy ještě zesílí. Jejich závažnost narůstá mj. i s věkem dítěte (Stránská, Poledňová, 2006; Vágnerová, 2003).

Na problémové situace způsobené špatným přizpůsobováním dítěte školnímu prostředí bývají připraveni zvláště učitelé prvních tříd ZŠ, učitelé prim víceletých gymnázií, šestých tříd druhého stupně ZŠ a prvních ročníků SŠ, dále pak ještě učitelé nově přistěhovaných žáků. V souvislosti s IV by se však podle mého názoru měli na tyto situace náležitě připravit i všichni pedagogové vyučující jakékoliv dítě, které (právě) přešlo z IV do školy. Proto jsem se na tuto dosud neprozkoumanou pedagogickou problematiku

zaměřila ve svém výzkumném šetření – jak v jeho přípravné fázi (pilotní studii) zabývající se zkušenostmi českých doma vzdělávaných dětí s adaptací na školu, tak v jeho první části zkoumající zkušenosti českých učitelů s adaptací doma vzdělávaných dětí na školu. Pilotní studii i první část svého výzkumného šetření, které je součástí této diplomové práce, popisují v následujících podkapitolách (druhé části šetření poukazující na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole je pak mj. věnována poslední, pátá kapitola této práce).

## 4.2 Etické principy pedagogického výzkumu

Ještě před tím, než přistoupím k samotné prezentaci pilotní studie a první části výše zmíněného šetření, považuji za důležité zdůraznit, že jsem při přípravě šetření, při jeho realizaci i nyní při zveřejňování jeho výsledků respektovala a stále respektuji etické principy výzkumné pedagogické činnosti<sup>31</sup>. Všichni respondenti byli informováni o cílech, průběhu i o způsobu realizace výzkumného šetření a vyplňování dotazníků se zúčastnili zcela dobrovolně. Informovaný (někdy též poučený) souhlas účastníků šetření byl uzavřen konkludentně. Jednalo se o udělení tzv. pasivního souhlasu, který nenabývá písemné podoby a vzniká ve chvíli, kdy se zúčastněný rozhodne vyplnit dotazník, aniž by k tomu byl někým, příp. něčím nucen. K této variantě pasivního (nikoliv aktivního) informovaného souhlasu bylo možné během šetření přistoupit, neboť realizované dotazníkové šetření bylo zcela anonymní, účastníci šetření mohli od vyplňování dotazníku kdykoliv upustit a nebylo třeba vymezovat žádná práva a povinnosti mezi účastníkem a autorem výzkumného šetření. Výjimku představovali nezletilí respondenti, v jejichž případě bylo nutné požadovat udělení informovaného souhlasu po jejich zákonných zástupcích. Ve věci vyplnění dotazníku (vytvořeného v rámci přípravné fáze šetření) dětmi a dospívajícími, kteří měli zkušenosti jak s IV, tak s následným zařazením zpět do školy, jsem proto osobně jednala předně s rodiči těchto dětí, kteří pak daný dotazník dále poskytli svým potomkům a poté mi ho vyplněný vrátili. I v tomto případě bylo vyplňování dotazníku dobrovolné. Rodiče své děti k vyplňování nenutili. V tomto případě mi tedy pasivní informovaný souhlas s daným šetřením a s účastí v něm udělili jak neplnoletí

---

<sup>31</sup> Základní etické principy pedagogického výzkumu uvádí např. Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 43–50 či Průcha, 2011.



respondenti, tak jejich zákonní zástupci. V průběhu šetření, během jeho vyhodnocování i nyní při prezentaci jeho výsledků jsem důsledně zachovávala a stále **zachovávám důvěrnost a anonymitu**. Zjištěné výsledky uvádím pravdivě a nezkresleně.

### 4.3 Zkušenosti českých doma vzdělávaných dětí s adaptací na školu (pilotní studie)

Pilotní studie předcházející mému výzkumnému šetření zaměřená na zkušenosti (českých) doma vzdělávaných dětí s adaptací na školu se uskutečnila v lednu a v únoru 2014. Tuto studii, v níž jsem se mj. snažila **podívat na IV očima doma vzdělávaných dětí (jež ale už mají i zkušenosti s běžnou školní docházkou)**, jsem uskutečnila jen ve velmi malém rozsahu, neboť hlavním cílem následného šetření bylo zmapovat, jaké zkušenosti mají s adaptací doma vzdělávaných dětí na školu sami učitelé, kteří se s nimi během své pedagogické praxe pak setkají po jejich zařazení zpět do školy. Abych ale byla schopná vytvořit dotazník adresovaný učitelům co nejlépe, chtěla jsem se nejprve dozvědět, jak tento přechod z domácí formy vzdělávání na školní vzdělávání prožívají jeho hlavní aktéři, doma vzdělávané děti.

#### 4.3.1 Předpoklady a cíle

Jak jsem již nastínila výše, primárním cílem této pilotní studie bylo získat **autentické výpovědi dětí<sup>32</sup> z DV** zabývajících se problematikou jejich přechodu z DV do běžné školní docházky. Získaná data pak měla sloužit jako výchozí inspirace pro tvorbu hlavního výzkumného prostředku (užitého v navazujícím výzkumném šetření) v podobě polostrukturovaného dotazníku adresovaného učitelům. **Zkoumaný problém** byl tedy **deskriptivního charakteru** (srov. Gavora, 2010, s. 56) a hledal odpovědi na otázku:

- ♦ Jaké zkušenosti mají české doma vzdělávané děti (po skončení DV) s následnou adaptací na školu?

---

<sup>32</sup> Přestože jsou v současnosti někteří z oslovených již dospělí, nazývám je v práci stále doma vzdělávanými „dětmi“. Číním tak proto, aby nejednotná terminologie nebyla zbytečně matoucí, dále proto, že v době, kdy absolvovali přechod z DV do školní docházky, dětmi samozřejmě byli.

#### 4.3.1.1 Výzkumné otázky

Vzhledem k primárnímu cíli této pilotní studie (získat data využitelná pro tvorbu dotazníku pro učitele) jsem se během dotazování dětí blíže zaměřila na následující otázky:

- ♦ Učí-li pedagog dítě, které předtím absolvovalo DV, dozví se to?
- ♦ S jakými reakcemi se děti ve školách setkávají, pokud někomu řeknou, že byly v minulých letech vzdělávány doma?
- ♦ Co je pro doma vzdělávané děti při jejich přestupu z DV do běžné školy obtížné a co naopak zcela snadné?
- ♦ V čem jsou na tom doma vzdělávané děti po přestupu do školy lépe než jejich spolužáci a v čem naopak hůře?

#### 4.3.1.2 Možnosti a limity

Je zřejmé, že nastíněná pilotní studie by sama o sobě mohla být výzkumným šetřením<sup>33</sup> mnohem většího rozsahu. Mezi její zjevné limity patří zejména její malý rozsah a nesourodost respondentů (jak co se týče jejich věku, tak co se týče délky jejich DV). Malý počet výběrového souboru respondentů totiž primárně snižuje jeho reprezentativnost pro všechny kvantitativní techniky zkoumání. Výpovědi jednotlivých účastníků mohou být navíc značně ovlivněny délkou časového odstupu od doby jejich přechodu z DV do běžné školní docházky, o níž mají vypovídat. Pomyslná škála zúčastněných respondentů se totiž z hlediska uvedeného faktoru pohybuje od jednoho měsíce až do devíti a půl roku (viz podkapitola 4.3.3.1 Bližší charakteristika výběrového souboru.). Je tedy nasnadě, že vnímání zvoleného životního období dětí, jež vzpomínají na kupříkladu osm let staré zážitky, může být kvalitativně značně odlišné od vnímání těch, které tento přestup zažívají právě v tomto školním roce. Dále je třeba zdůraznit subjektivitu každé výpovědi. Tu však není nutné považovat za omezení této studie, neboť je v takto pojaté studii záležitostí předpokládanou a samozřejmou. Pro výše vytyčený cíl této studie získat autentické

---

<sup>33</sup> Pro následné výzkumné šetření uskutečněné v rámci této diplomové práce jsem však záměrně vybrala za respondenty pedagogy vyučující děti z DV (po jejich zařazení zpět do školy), nikoliv přímo tyto děti, neboť se domnívám, že zmíněný učitel dokáže celou problematiku adaptace doma vzdělávaných dětí na školu posoudit s větším odstupem, a proto snad i objektivněji a kvalifikovaněji než zainteresované dítě. Kdybych však chtěla klást důraz především na autentický prožitek daného dítěte a sledovat ve svém šetření konkrétní případové studie jednotlivých doma vzdělávaných dětí, pak by bylo na místě pokračovat v průzkumu, který předestírá tato pilotní studie, dále a hlouběji.

výpovědi dětí z DV zabývající se problematikou jejich přechodu z DV do běžné školní docházky, a to v podobě takových dat, která budou dále vhodně využitelná pro tvorbu dotazníku užitého v navazujícím výzkumném šetření, nepředstavují uvedené limity a omezení natolik zásadní nedostatky, kvůli nimž by získaná data nemohla být dále použitelná. Široká škála respondentů (ve smyslu kvalitativním, nikoliv kvantitativním) může být pro takto pojatou studii (jejímž cílem není nutně získaná data porovnávat) naopak přínosem. Na základě zákonitostí dětské vývojové psychologie lze usuzovat, že šestnáctiletý respondent bude na danou situaci pohlížet kvalitativně odlišně než respondent dvanáctiletý, přestože budou oba popisovat obdobnou zkušenost, a tak díky této různorodosti vzorku dojde následně k získání většího množství podnětných postřehů.

### 4.3.2 Zvolené metody

Pro zkoumání nastíněného problému jsem zvolila **smíšený** metodologický přístup. V této pilotní studii záměrně využívám jak kvalitativní, tak kvantitativní metody a techniky. Vzájemné prolínání jednoho metodologického přístupu s druhým totiž mj. umožňuje vhodně kompenzovat nedostatky obou přístupů (srov. Žumárová, 2011, s. 75–78). Větší důležitost je však třeba přikládat **kvalitativní analýze** jednotlivých výpovědí, neboť zvolený vzorek deseti respondentů je natolik malý, že není pro kvantitativní techniky zkoumání dostatečně reprezentativní.

#### 4.3.2.1 Výběr vzorku

**Základní soubor** bádání (Žumárová, 2011, s. 66–68; Chráska, 2007, s. 19–27) tvoří v prezentované pilotní studii všechny české děti, které byly alespoň dva roky vzdělávány formou IV a poté přešly do běžné školy docházky, v uvedeném pořadí<sup>34</sup>. Ze základního souboru jsem dále metodou záměrného (kvalifikovaného) kvótního výběru zvolila deset dětí tak, aby daný **vzorek** dětí byl pokud možno co nejrozmanitější. Zároveň byl tento

---

<sup>34</sup> V případě dětí, které kupř. absolvovaly první až třetí třídu běžně ve škole **a teprve poté** ve čtvrté a páté třídě byly vzdělávány doma, nelze totiž během jejich zahájení šesté třídy (opět formou klasické školní docházky) mluvit o následné adaptaci na školu v tom smyslu, v jakém se jí zabývá tato diplomová práce. Tyto děti se na školní vzdělávání adaptovaly ještě před zahájením svého DV, hned v první třídě, kterou absolvovaly tradičním způsobem plnění povinné školní docházky. Další období adaptace na školu, které přišlo po ukončení jejich DV, bylo tedy již druhé v pořadí a zákonitě muselo být jiné povahy než adaptace dětí, jež před IV nikdy školní vzdělávání nezažily.

výběr vzorku podmíněn též nutností udělení pasivního informovaného souhlasu jak ze strany zúčastněných dětí, tak jejich zákonných zástupců. Respondenti, jejichž zákonní zástupci se zařazením dětí do výběrového souboru, tedy obecně s účastí dětí v dané pilotní studii nesouhlasili, byli z vytvářeného výběru automaticky vyřazeni.

Z výpovědí pouze deseti zúčastněných respondentů však samozřejmě není možné usuzovat na zkušenosti celého základního souboru. Ty si totiž vzájemně odpovídají tím více, čím větší vzorek je vybrán ze základního souboru (Chráška, 2007, s. 24). S přihlédnutím k této skutečnosti byl výběrový soubor zvolen nikoliv tak, aby co nejvíce reprezentoval všechny české děti, které byly alespoň dva roky vzdělávány formou IV a poté přešly do běžné školy docházky (v uvedeném pořadí), nýbrž tak, aby co nejvíce reprezentoval zkoumaný problém adaptace doma vzdělávaných dětí na školu (po skončení DV) (srov. Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 72–75). Ve zvoleném vzorku byli proto zastoupeni především chlapci i dívky různého věku a rozmanitých zkušeností. Jejich podrobnější charakteristiku uvádím v podkapitole 4.3.3.1 Bližší charakteristika výběrového souboru.

#### **4.3.2.2 Sběr dat dotazníkovým šetřením**

Jak správný výběr vzorku, tak i strategie získání dat, tedy způsob, jakým jsou data shromažďována, ovlivňuje jejich kvalitu a následně pak i důvěryhodnost výsledků. V případě dotazníkového šetření je kvalita výpovědí dána zvláště jejich reliabilitou (stabilitou), validitou, návratností dotazníků i náladou a postoji respondentů během jejich vyplňování. Při sběru dat jsem se proto snažila zajistit takové podmínky, aby kvalita dat byla co nejvyšší. V případě samostatného vyplňování dotazníku bývá problematickým především přístup respondenta (Punch, 2008). Pozitivní a kooperativní postoj většiny respondentů se mi podařilo získat díky pomoci jejich zákonných zástupců. Další výhodou byla možnost vyplňovat dotazník přímo v počítači, nikoliv ručně. Bylo totiž zjištěno, že do elektronického dotazníku s otevřenými otázkami respondenti napíší delší a důvěrnější odpovědi než do dotazníku v papírové podobě (srov. Schaefer, Dillman in Gavora, 2010, s. 133). Distribuce dotazníků proběhla pomocí elektronické pošty v lednu a v únoru 2014. E-mailový dotazník byl opatřen průvodním dopisem, který obsahoval vysvětlení účelu dotazníku, prosbu o jeho vyplnění, ujištění o zachování anonymity a důvěrnosti i poděkování za spolupráci. Samotný dotazník byl poměrně krátký. Obsahoval pět otevřených otázek, které doslovně uvádím v úvodu kapitoly 4.3.3 Analýza výsledků, jejich

hodnocení a interpretace. Vrátil se mi vyplněný od deseti z jedenácti oslovených respondentů. Jeho návratnost je tedy 90,91 %.

#### 4.3.2.3 Strategie zpracování dat

Při zpracování dat jsem přednostně hledala odpovědi na formulované výzkumné otázky. Tam, kde bylo možné nahlížet na získaná data kvantitativně, jsem se o to pokusila. Dále jsem získaná data systematicky třídila a organizovala již nenumerycky (srov. Hendl in Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 207). Hledala jsem mezi nimi vztahy, pravidelnosti, spojitosti a jiné kvality takovým způsobem, aby nedošlo k jejich vytržení z celého situačního kontextu. V případě této kvalitativní analýzy dat jsem se snažila sledovat a zkoumat i výpovědi, které sice neodpovídaly na formulované výzkumné otázky, ale které se ke sledovaným jevům též vztahovaly.

Při interpretaci získaných dat jsem zvažovala možná vysvětlení zaznamenaných kauzálních vazeb mezi jednotlivými výpověďmi (srov. Maňák, Švec, Švec, 2005). Zjištěné skutečnosti jsem se vždy snažila interpretovat velmi obezřetně a citlivě. S ohledem na malý rozsah zkoumaného vzorku respondentů i na vytyčený cíl této pilotní studie (získat autentické výpovědi dětí z DV zabývajících se problematikou jejich přechodu z DV do běžné školní docházky, a to v takové podobě, která bude dále vhodně využitelná pro tvorbu dotazníku užitého v navazujícím výzkumném šetření) jsem v analýze získaných informací kladla důraz především na **deskriptivní přístup** (srov. Miovský, 2006, s. 219). Nespornou výhodou zvoleného postupu zpracování dat i struktury prezentace výsledků představuje především skutečnost, že čtenáři umožňuje, aby sám posoudil, nakolik jsou vyvozené závěry podle něj spolehlivé a důvěryhodné (srov. Švaříček, Šed'ová et al., 2007) a nakolik jsou ovlivněny subjektivitou badatele, neboť Maňák, Švec a Švec (2005) poukazují na to, že do určité míry je subjektivitou badatele ovlivněna každá interpretace.

#### 4.3.3 Analýza výsledků, jejich hodnocení a interpretace

Následující podkapitoly prezentují i interpretují výpovědi deseti respondentů odpovídajících na těchto pět otevřených otázek:

- ◆ Od které do které třídy jsi byl/a v DV a v kterém školním roce/před kolika lety jsi zase začal/a chodit do běžné školy?
- ◆ Věděli učitelé o tobě, že jsi měl/a před tím DV? (Jestli to tedy víš.)

- ♦ Setkal/a jsi se někdy na škole (poté, co jsi přešel/la z DV do běžné školy) s nějakou negativní či pozitivní reakcí na to, že jsi před tím měl/a DV? Ty nejvyhraněnější, prosím, uveď.
- ♦ Co pro tebe bylo při přestupu do běžné školy obtížné? (A proč?)
- ♦ Připadalo ti v porovnání s ostatními spolužáky, že jsi na tom v nějaké oblasti rozhodně lépe nebo hůře než oni? Uveď, prosím, zda lépe nebo hůře a v čem (a případně napiš i proč, pokud máš na to nějakou svoji teorii).

#### 4.3.3.1 Bližší charakteristika výběrového souboru

Bližší charakteristické údaje jednotlivých respondentů, vztahující se ke zkoumané problematice, zjišťovala první otevřená otázka dotazníku (viz výše). Vybraný vzorek deseti respondentů se skládal z osmi děvčat a dvou chlapců. Nejmladší z respondentů navštěvuje v současnosti pátou třídu ZŠ, nejstarší septimu osmiletého gymnázia. Většina respondentů (čtyři z deseti, tj. 40 %) byla vzdělávána formou **IV** jen po dobu **dvou let**. U dalších dvou respondentů (tj. 20 %) trvalo **IV čtyři a půl roku**. Plnit povinnou školní docházku tradičním způsobem (pravidelnou účastí na vyučování ve škole) tedy začali ve druhém pololetí páté třídy ZŠ. Další tři doma vzdělávané děti (tj. 30 % respondentů) zahrnuté do této pilotní studie absolvovaly formou **IV** celý první stupeň ZŠ, tedy prvních **pět let** povinné školní docházky. Poslední respondent (tj. 10 %) byl individuálně vzděláván po celých **devět let** povinné školní docházky (zúčastnil se tedy i POIV na druhém stupni ZŠ) a klasické školní vzdělávání zahájil až v prvním ročníku SŠ.

Délka časového odstupu od doby, kdy respondenti přešli z **IV** do běžné školy, a byli tak nuceni se nově adaptovat na školní prostředí, se (jak jsem již uvedla výše) pohybuje v rozmezí **od jednoho měsíce do devíti a půl roku**. Jeden z respondentů přešel do běžné školy na začátku tohoto (druhého) pololetí (tedy na začátku února) školního roku 2013/2014. Další dva respondenti se vzdělávají klasicky ve škole od začátku tohoto školního roku 2013/2014, jejich proces adaptace na školu tedy započal před šesti měsíci od vyplňování dotazníku, v září 2013. Čtvrtý respondent přešel z **IV** do školy v pololetí školního roku 2011/2012, tedy přesně před dvěma lety. Pátý respondent na začátku školního roku 2010/2011, tedy před třemi a půl roky. Šestý před pěti a půl roky, na začátku školního roku 2008/2009. Další tři respondenti začali navštěvovat běžnou školu před osmi a půl roky (od školního roku 2006/2007). Poslední respondent musel při vyplňování dotazníku vzpomínat na události staré devět a půl roku, k jeho přechodu z **DV** a adaptaci na školní

prostředí tedy došlo ve školním roce 2005/2006. Uvedené skutečnosti je třeba mít při interpretaci získaných výpovědí stále na paměti, neboť je evidentní, že délka časového odstupu od popisované události může mít na kvalitu výpovědí velmi zásadní vliv. Menší míra objektivity se může objevovat jak u respondentů, kteří se v procesu adaptace na školu stále nacházejí (tj. u jednoho z respondentů), tak u respondentů, pro které je toto životní období již „dávnou“ minulostí (tj. u posledních pěti respondentů, kteří z IV do běžné školní docházky přešli již před více než pěti lety) a kteří již celou řadu ze svých zážitků zapomněli, či přímo vytěsnili. Na druhou stranu skutečnost, že popisované události z dotazovaného období života mají i tito respondenti stále v paměti, je možné vysvětlovat tím, že pro ně adaptace na školu byla opravdu kritickým obdobím, byť ji zažili až v pozdějším věku, než ji běžně zažívají ostatní děti při svém nástupu do první třídy ZŠ.

#### **4.3.3.2 Obeznamenost pedagogů se skutečností, že žák byl dříve vzděláván formou individuálního (domácího) vzdělávání**

Druhá otázka dotazníku: „Věděli učitelé o tobě, že jsi měl/a před tím DV?“ byla velmi klíčová pro následné výzkumné šetření, neboť zjišťovala, zda se běžný učitel vůbec dozví, že dítě, které učí, bylo před tím vzděláváno formou DV, a zda tedy může adaptační proces doma vzdělávaných dětí na školu během své pedagogické praxe vědomě sledovat a reflektovat, nebo zda vůbec netuší, že se i v rámci jeho působení něco takového odehrává.

Ze získaných výpovědí vyplývá, že častěji se tuto skutečnost dozvědí učitelé běžné základní školy než např. učitelé víceletého gymnázia či přímo středoškolští učitelé. Ve druhém případě totiž pedagogové zpravidla příliš nezjišťují, z jaké školy k nim dítě přišlo, neboť všichni jejich žáci k nim přišli z nějaké jiné školy. Kupř. respondent, který měl DV celých devět let, se domnívá, že to o něm jeho nynější učitelé (na SŠ) nevědí. Stejně tak respondent, který přešel z páté třídy DV do prvního ročníku osmileté výběrové školy, uvádí, že daná skutečnost je známá jen jednomu z jeho vyučujících.

Pokud dítě přestoupí z DV na běžnou ZŠ v okolí (zejména v případě vesnické školy), pak o jeho předchozím DV ví většina učitelů. V případě, že tato skutečnost není známá všem učitelům, pak o ní zpravidla vždy vědí třídní učitelé dětí a vedení školy, které má na starosti přijetí žáka ke studiu. Netřídní učitelé se o tom dozvědět nemusí. V některých případech se však daná informace po škole „roznese“. Jeden z respondentů doslovně uvedl: „...většinou jsem to... řekl/a spolužákům a ty to samozřejmě zajímalo, takže se to dozvěděli

i učitelé (třídní učitelé to věděli od začátku).“<sup>35</sup> Jiný respondent vypovídá: „Když jsem přešel/la na gympl, pár učitelů to vědělo, protože jsem se o tom já nebo moje máma zmínil/a.“ Dva z respondentů též považovali za důležité uvést, že své předchozí DV nijak záměrně netajili, ale na druhou stranu neměli důvod „o tom učitelům vyprávět“.

#### 4.3.3.3 Reakce ostatních osob ve škole na zjištění, že dítě bylo dříve vzděláváno formou individuálního (domácího) vzdělávání

Třetí otázka dotazníku zkoumala, do jaké míry proces adaptace doma vzdělávaných dětí na školu mohly pozitivně či naopak negativně ovlivňovat reakce jejich spolužáků a učitelů na to, že před příchodem do dané školy byly tyto děti vzdělávány formou IV. Z jednotlivých výpovědí vyplývá, že žádný z respondentů kvůli dané skutečnosti nikdy nezažil žádný posměch, nepřátelství či přímo ostrakizování ze strany svých spolužáků. Dva z respondentů výslovně uvedli, že žádné negativní reakce si nepamatují. O jediné, byť **záporné**, avšak spíše komické zkušenosti referuje tato výpověď: „Ještě ve čtvrté třídě, kdy jsem chodil/a do domácí školy, ale každý týden se školou na plavání, mi jedna holčička vysvětlovala, že do domácí školy se chodit nesmí, že jinak půjdou rodiče do vězení a já do dětského domova.“ Svůj dnešní postoj k uvedenému zážitku vystihuje respondent připojeným emotikonem vyjadřujícím úsměv.

V některých školách (i v jiných třídách) bylo více dětí z DV, a tak to nepředstavovalo pro ostatní nic divného a „rozhodně to nikdo nebral jako něco podřadnějšího“. Jiní dva respondenti uvádějí: „Když se to dozvěděl někdo z mých spolužáků, většinou byl trochu udiven, ptal se, jak to chodí, pak jen řekl, že mu to přijde zajímavé/divné... Někteří spolužáci se mi přiznali, že do domácí školy chodili taky...“. „Většina spolužáků se jenom podívala, zeptala se na ty otázky, na které musí bývalý domácí školák odpovídat pořád, a to bylo všechno.“ Na podobně **neutrální** reakce poukazují dohromady tři respondenti.

Naopak dalších šest respondentů popisuje reakce čistě **pozitivní**, kupř.: „Spíš mi záviděli, že jsem mohl/a vstávat, kdy jsem chtěl/a, a že jsem se mohl/a učit, kdy jsem chtěl/a.“ Nebo: „Co se týče reakcí, byly veskrze pozitivní. Většinou lidí to přišlo velmi zajímavé. Všeobecně jsem se setkával/a s přesvědčením, že domácí škola znamená výuku se soukromým učitelem. Na jednu stranu tedy lidem přišlo zajímavé, že mě učila moje matka, na druhé straně se ptali, jak jsem byl/a

---

<sup>35</sup> V zájmu utajení identity jednotlivých respondentů, přidávám do jednotlivých výpovědí lomítka tak, aby nebylo poznat, zda byla mluvčím dívka nebo chlapec.



*připraven/a na přechod do normálního světa.“ Anebo: „To, že jsem byl/a někde jinak než ostatní, naopak ostatní hodně zajímalo a obdivovali to.“ Z citovaných reakcí lze tedy usuzovat, že DV jednotlivým dětem v očích jejich spolužáků přičítalo spíše kladné než záporné body.*

Co se týče reakcí ze strany učitelů, jeden z respondentů uvedl, že když se učitelé dozvěděli, že byl před nástupem k nim do školy vzděláván formou DV (v tomto případě celých pět let), učitelé ho pak zahrnuli dotazy, jaké to bylo, jestli neměl málo kamarádů, jestli psal klasické testy apod. Jiný uvádí: *„V šesté třídě mi jedna učitelka řekla, že měla špatné zkušenosti s domácí školou, ale když učila mě, změnila na to názor.“*

Nepočítáme-li výše popsanou spíše komickou zkušenost jednoho respondenta, pak všichni popisují jen **neutrální či přímo kladné reakce** ostatních osob ve škole. Druhou výjimku představuje respondent, který byl vzděláván doma po celou dobu ZŠ a teprve na začátku tohoto školního roku přešel na střední školu. Ten přiznává: *„Popravdě jsem se nesetkal/a s žádnou reakcí, nikomu jsem o tom neřekl/a. Není to tak, že bych se za to styděl/a, ale ve škole jsem jenom půl roku a pořád nějak nebyla vhodná příležitost jim to říct. Samozřejmě, že jim plánuji do budoucna o DV povyprávět, ale ještě na to nikdy nepřišla řeč.“* Z uvedeného lze tedy usuzovat, že dotyčný se reakcí svých spolužáků možná i trochu obává. Rozhodně se nejednalo o první informaci, kterou by jim o sobě sdělil.

#### **4.3.3.4 Co je pro doma vzdělávané děti při jejich přestupu do běžné školy obtížné?**

Čtvrtá položka dotazníku měla především zjistit, jaké těžkosti zažívají doma vzdělávané děti při svém přechodu do školy. Je třeba zdůraznit, že **formulace této otázky doma vzdělávaným dětem těžkosti při přechodu do školy apriori přisuzuje** a navrácí je výslovně k tomu, aby nějaké uvedly. Otázka tak byla formulována záměrně, neboť jejím cílem bylo zjistit, zda děti v dané situaci zažívají i nějaké adaptační problémy či nikoliv a zda je tedy vůbec možné předpokládat, že tyto problémy zaznamenají i jejich učitelé a budou schopni se k nim vyjádřit v následném dotazníku pro učitele (který byl vytvořen mj. na základě poznatků vyplývajících z této pilotní studie, viz dále). Vzhledem k formulaci této položky není příliš vhodné na základě odpovědí uvedených na tuto otázku dělat nějaké razantní (unáhlené) závěry. Přesto je důležité si níže popsaných těžkostí povšimnout a upozornit na ně jak učitele doma vzdělávaných dětí, tak jejich rodiče.

Pro 30 % respondentů patrně **nepředstavoval** přechod z DV do školy příliš **náročnou životní situaci**. Ve svých výpovědích popisovali především obavy z přijetí spolužáky („*Nejhorší bylo překonat strach, aby mě děti měly rády. Mám ale výborného třídního, tak je to lepší, než jsem se bál/a.*“) nebo nutnost zvyknout si na všeobecnější přístup učitelů. Jeden z nich to shrnul slovy: „*Obtížné byly podobné věci, jako když jde člověk do první třídy.*“

Další dva respondenti popisují své zařazení do osmileté výběrové školy (po pěti letech DV) jako **středně těžké**. Jeden z nich uvádí: „*S obtížemi jsem se setkal/a hlavně kvůli velkému vzrůstu rozvrhu – v domácím vzdělávání jsem se učil/a asi od 8:15 do 12:00, ale v normální škole od 8:15 do 13:45, jeden den do 14:35 a další do 16:15. Když jsem se ještě učil/a doma, měl/a jsem štěstí na učitelku, která mi dovolila na nějaké hodiny do školy chodit, a proto jsem alespoň zhruba věděl/a, jak to tam chodí, a přechod pak nebyl tak těžký.*“ Čtenář si domyslí, „...tak těžký, jak by mohl být“. Z citovaného lze tedy usoudit, že respondent svoji adaptaci na školu za minimálně středně těžkou považuje. Mj. k ní dále uvádí: „*Pak ale pro mne bylo trochu těžké se začlenit do kolektivu, protože jsem neznal mnoho věcí – filmy, hry..., o kterých bych se ve škole dozvěděl.*“ Další z respondentů vypověděl, že zažíval obdobné obavy jako ostatní spolužáci (strach z testů a z vlastní nepřípravenosti na ně), navíc však pro něj bylo obtížné zvyknout si na každodenní vstávání.

Z dalších 50 % výpovědí vyplývá, že pro děti byl přechod **těžký** a pamatují se na něj velmi silně, byť se odehrál i třeba před osmi a více lety. Všichni se zmiňují, že pro ně bylo obtížné zvykat si nejen na rozličné školní zvyklosti (školní a domácí sešity, služby, domácí úkoly), ale i na **každodenní ranní dojíždění do školy a několikahodinový pobyt v ní**: „*Také jsem byl/a zvyklý/á vstávat v půl deváté, nasnídat se a pomalu se začít učit, ranní stres (nebo vlastně stres obecně) byl cizí slovo. Najednou bylo všude strašně moc věcí, na které se muselo dávat pozor a které se musely zařídit, a škola byla hrozně velká a bylo v ní děsně lidí. Byl/a jsem prostě najednou na všechno sám/sama, maminka už to zařídit nemohla. A pořád jsem něco ztrácel/a (a ztrácím pořád, ale to asi není chyba domácí školy).*“ Jeden z respondentů určuje délku dané adaptační doby (plně různých problémů) na první dva měsíce školní docházky a popisuje ji takto: „*Asi první týden jsem byl/a nadšený/á! Vše bylo nové, zajímavé, ale pak jsem měl/a nějakou dobu krizi. Bylo to dost náročné a stresové. Každý den jsem najednou musel/a brzo vstávat, ve škole být bez maminky... Také jsem se bál/a odjet na adaptační kurz. Občas jsem jako každý dostal/a špatnou známku. Ale ještě jsem nevěděl/a, jak na to budou rodiče reagovat, takže jsem se jejich reakcí bál/a. Teprve časem jsem zjistil/a, že, když se ve škole snažím, nevadí jim, že občas dostanu špatnou známku. Tak se asi první dva měsíce vcelku běžně stávalo, že jsem se probudil/a dřív, než pro mě přišla maminka, a brečel/a jsem. Brečel/a jsem pak celé ráno, někdy ještě po cestě do školy.*“

Další obtíže dětem ze začátku působila skutečnost, že měly **jiné studijní návyky**, než které jsou vyžadovány od dětí ve škole: „V domácí škole si děti víc hrají. A hraním se všechno učí. Mít sedm stran dějepisu a muset se je jen tak nadrtit, to jsem nezažil/a...“ Jiný respondent měl zážitky obdobné: „Učení na testy mi dalo hodně zabrat, protože v prvních dnech jsem vůbec nevěděl/a, jak na to. Byl/a jsem zvyklý/á učit se tak, abych si toho co nejvíce dlouhodobě zapamatoval/a, takže narvat si najednou do hlavy spoustu informací, abych zvládl/a napsat test a pak stejně všechno zapomněl/a, pro mě byla novinka. Časem jsem si tuhle schopnost ale osvojil/a.“

Také zvyknout si na **ústní a písemné zkoušení** nebylo pro většinu doma vzdělávaných dětí nikterak snadné: „Samotné testy pro mě nebyly ty nejpříjemnější zážitky. Ze svého prvního testu jsem dostal/a pětku, přestože jsem věděl/a, jak přesně to mám vypočítat (byla to matematika). Prostě jsem se nedokázal/a soustředit v místnosti plné lidí, kteří koušou tužky a nervózně podupávají nohama. Naštěstí i tohle jsem zvládl/a překonat.“

Co se týče **seznamování s novými spolužáky a učiteli**, jen jeden z těchto pěti respondentů navíc doslovně uvedl, že pro něj bylo také těžké začlenit se do kolektivu. Jiný naopak uvedl: „Se zapojením do kolektivu a tak jsem nikdy problém neměl/a. Alespoň myslím.“ Další poukázal na to, že se musel naučit vycházet i s učiteli, kteří mu byli méně sympatičtí: „Pořád jsem měl/a strach, že mě některý z nich načapá, že nemám úkol nebo něco jiného.“ Další doslova uvedl: „Ale nejhorší byl přístup profesorů k dětem. Na to jsem vůbec nebyl/a zvyklý/á. Proč jsou na nás tak zlí? Co z toho mají? Proč křičí? Docela mě to děsilo, první rok jsem se před tabulí zvládl/a jenom klepat.“

Z výpovědí dětí tedy jasně vyplývá, že přechod z DV do školy je pro většinu dětí obtížnou životní situací. Na vině však není DV, spíše veliká odlišnost obou forem vzdělávání. Upozorňovat pedagogickou veřejnost na problematiku přechodu dětí z DV do školy a dále ji odborně zkoumat je podle mého názoru povinností zvláště speciálních pedagogů! Nejen proto, že domácí formu vzdělávání si pro své děti vybírá i velké procento rodičů dětí se SVP, též proto, že pozornost (zejm. školních) speciálních pedagogů by se měla zaměřovat i na žáky s rizikem vzniku SVP či **žáky s přechodnými obtížemi**. Rodiče i učitelé by o dané problematice měli být dostatečně informováni a měli by být mj. i odborně poučeni o konkrétních postupech a metodách, jimiž je možné dětem jejich adaptaci na školu co nejvíce ulehčit.

#### 4.3.3.5 V čem jsou na tom doma vzdělávané děti po jejich přestupu do školy lépe než jejich spolužáci a v čem naopak hůř?

Většina dětí uvedla, že hůř než jejich spolužáci na tom byly po svém příchodu do školy především v oblastech, které již popsaly v předchozí otázce – tedy v oblastech, v nichž jim adaptace na školu činila největší obtíže. Lépe si na tom děti nejčastěji připadaly **po stránce vědomostní**. Přišlo jim, že měly větší všeobecný přehled či že byly sečtější. Dvě děti se však domnívají, že znalosti měly asi tak stejné jako ostatní děti. Tuto odpověď potvrzují i publikované zkušenosti. Podle Raye (in Suchochlebová Ryntová, 2007) získávají děti z DV ve srovnávacích vědomostních testech průměrně o 30–37 % více bodů než školní děti. Pražáková (2013) uvádí, že i v oblasti klíčových kompetencí jsou tyto děti na vyšší úrovni než běžné děti ze škol. Thomas (in Guttman, 2000) uvádí, že tyto děti si více věří, co se týče jejich schopnosti učit se, mají větší sebeúctu a jsou po společenské stránce vyspělejší než jejich vrstevníci běžně ve škole.

Dva respondenti poukázali na lepší **chování** v porovnání s ostatními dětmi (slušná mluva a pozitivní **postoj k učitelům**). *„Mám pocit, že jsem měla a ještě pořád mám mnohem lepší přístup k našim učitelům než většina mých spolužáků. (...) Myslím si, že je to tím, že na mě nikdy před tím neměly šanci působit negativní postoje žáků k učitelům.“* V otázce **udržení pozornosti** se zkušenosti dětí rozcházejí. Jeden z nich odpověděl: *„Také mi dělalo ze začátku menší problém (než ostatním spolužákům) udržet pozornost. V domácí škole po mně bylo vyžadováno velké soustředění. O všech otázkách, které mi maminka pokládala, jsem musela přemýšlet. Teprve časem jsem zjistila, že v normální škole je pozornost učitele rozdělena mezi třicet dětí, a není tedy nutné vždy dávat pozor.“* Respondent, jehož DV trvalo nejdéle, naopak uvedl: *„Mnohem hůř jsem na tom, co se týká soustředění v hodinách a při testech. Občas se mi stane, že mi uprostřed nějaké písemky utečou myšlenky, a pak je těžké dohánět ztracený čas.“* Otázkou však zůstává, jak často se toto stává i dalším dětem, a dotyčný tudíž jen neví, že je to běžné...

Jeden respondent tuto poslední položku dotazníku shrnul slovy: *„Všeobecně na mně bylo znát, že mi byla věnována větší péče než ostatním dětem.“*

#### 4.3.4 Doporučení a závěry zohledněné v následujícím výzkumném šetření

Z výše popsané pilotní studie vyplynulo, že se učitelé základních a výběrových osmiletých škol zpravidla (až na výjimky) informaci o tom, že dané dítě k nim do školy

přišlo z DV, dozvěděli. Lze tedy předpokládat, že bude možné sehnat potřebné množství respondentů (z řad učitelů) vypovídajících o svých zkušenostech s adaptací těchto dětí na školu. Proto je tedy potřeba obrátit se především na učitele ZŠ a víceletých gymnázií (příp. i jiných víceletých výběrových škol), nikoliv škol středních. Středoškolští učitelé nemusejí být o dané skutečnosti informováni vůbec.

Pilotní studie dále ukázala, že proces adaptace na školu byl pro většinu zkoumaných dětí náročný, místy až problematický. Ptát se pedagogů na to, zda zaznamenali nějaké adaptační problémy těchto dětí a případně jaké, je tedy na místě. Vzhledem k tomu, že některé zúčastněné děti též pozorovaly mezi sebou a svými spolužáky různé odlišnosti projevující se i v každodenním školním vzdělávání, je dále vhodné dotazovat se učitelů i na jejich zkušenosti s doma vzdělávanými dětmi v porovnání se zkušenostmi s dětmi ostatními. Konkrétně je možné zaměřit se na studijní návyky těchto dětí, na schopnost koncentrace ad. Přestože z výpovědí dětí vyplývá, že jim leckdy jejich spolužáci to, že měly DV, dokonce i závidí (příp. je za to obdivují) a že začlenit se mezi děti ve škole činilo potíže jen některým z nich, rozhodně ne většině, je dále podstatné zaměřit se v dotazníku i na oblast úrovně socializace a osvojených sociálních dovedností mj. v podobě zapojení těchto dětí do kolektivu, k níž řada odborníků v souvislosti s DV vyslovuje mnohé obavy (srov. Štech, 2003).

Na závěr je možné konstatovat, že podrobná analýza jednotlivých výpovědí přinesla odpovědi na všechny formulované výzkumné otázky. Tyto odpovědi však mapují pouze zkušenosti zvoleného vzorku a není možné je vztahovat na celý základní soubor. Z odpovědí dále vyplývá, že první otázku (Učí-li pedagog dítě, které předtím absolvovalo DV, dozví se to?) by bylo lepší položit spíše vedení škol než daným dětem.<sup>36</sup>

## **4.4 Zkušenosti českých učitelů s adaptací doma vzdělávaných dětí na školu (výzkumné šetření)**

Po vyhodnocení výše popsané pilotní studie jsem mohla přistoupit k realizaci následného výzkumného šetření. Daný průzkum probíhal v březnu 2014 a byl pojatý jako

---

<sup>36</sup> Další důsledky a zjištění vyvstávající (nejen) z popsané studie popisují v podkapitole 4.5.1 Závěry a doporučení vyplývající z pilotní studie i z následného výzkumného šetření.

malá **orientační sondáž mezi učiteli** základních a víceletých výběrových škol. Zaměřit se v šetření právě na učitele běžných škol jsem se rozhodla proto, že většina českých teoretických prací a publicistických článků věnovaných problematice DV vypovídá nejčastěji jen o samotném průběhu DV, k němuž se vyjadřují jeho jednotliví aktéři, tedy doma vzdělávané děti, jejich rodiče (příp. další vzdělavatelé) a pracovníci škol, kteří mají na starosti přijímání dětí do DV a zvláště jejich přezkušování. Co se však děje s dětmi po skončení DV? Jak probíhá jejich adaptace na školní prostředí? Jaké zkušenosti mají s dětmi z DV po jejich zařazení zpět do školy běžní učitelé?

Objevují se tvrzení o tom, že „bylo zjištěno, že dítě vzdělávané doma je více komunikativní, konverzuje dobře i s dospělými, a dokonce se ukazuje, že tyto děti mají lepší výsledky než jejich vrstevníci, a to při nepoměrně menším úsilí“ (Klofátová, 2010, s. 9). Uvedené poznatky se vztahují k období, kdy je dítě **právě** individuálně vzděláno a jeho aktuální schopnosti a dovednosti jsou porovnávány se schopnostmi a dovednostmi ostatních dětí vzdělávaných běžně ve škole. Je tedy na místě ptát se, zda tyto skutečnosti platí i později – po zařazení dětí z DV do školy.

#### 4.4.1 Předpoklady a cíle

Cílem realizované orientační sondáže mezi učiteli bylo zmapovat zkušenosti českých učitelů s dětmi z individuálního (domácího) vzdělávání po jejich zařazení zpět do školy, s důrazem na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole, kterému byla věnována druhá část průzkumu. Cílovou skupinou průzkumu tedy byli učitelky a učitelé ze ZŠ a víceletých gymnázií (výjimečně i z jiných výběrových víceletých škol), kteří se během svého působení setkali s dětmi, jež absolvovaly min. dva roky domácího vzdělávání (resp. tzv. individuálního vzdělávání dle platné legislativy). Učitelé byli v šetření vedeni k tomu, aby se pokusili své zkušenosti s těmito dětmi zobecnit a aby zkusili porovnat jednotlivé vlastnosti těchto dětí s vlastnostmi jejich spolužáků. Zvolený výzkumný problém byl tedy opět **popisný** a hledal odpovědi na otázky:

- ◆ Jaké zkušenosti mají čeští učitelé s dětmi, jež absolvovaly min. dva roky individuálního (domácího) vzdělávání, po jejich zařazení zpět do školy?
- ◆ Jak se daným učitelům tyto děti jeví v porovnání s ostatními dětmi?

Mimo stanovený výzkumný problém byly v šetření navíc zjišťovány názory oslovených učitelů na individuální (domácí) vzdělávání a jeho původně plánovanou

legalizaci i pro žáky druhého stupně. Výsledky z této oblasti průzkumu uvádím v podkapitole 3.1.2.2.

#### **4.4.1.1 Výzkumné otázky první části šetření**

Výzkumné otázky první části šetření bylo možné dále konkrétněji specifikovat takto:

- ◆ Jaké jsou přednosti a nedostatky těchto dětí v porovnání s jejich spolužáky?
- ◆ Jaké jsou případné adaptační problémy těchto dětí?
- ◆ Jaké jsou vybrané studijní a kognitivní dovednosti těchto dětí v porovnání s dovednostmi ostatních dětí? Jsou děti z DV (v daných oblastech) studijně a kognitivně zdatnější?
- ◆ Jaké jsou vybrané interpersonální a sociální dovednosti těchto dětí v porovnání s dovednostmi ostatních dětí? Jsou děti z DV (v daných oblastech) interpersonálně a sociálně zdatnější?

Druhá část průzkumu byla věnována otázce možného přínosu doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole. Svým zaměřením stále spadala do šíře uvedeného výzkumného problému, její konkrétní výzkumné otázky však byly o něco odlišné. Jejich doslovnou formulaci uvádím v podkapitole 5.2.1 Výzkumné otázky druhé části šetření.

#### **4.4.1.2 Možnosti a limity**

Hlavní předností tohoto šetření byla volba respondentů. Učitelé, kteří přicházejí s dětmi z DV každý den do intenzivního kontaktu, jsou těmi nejpovolanějšími, kteří dokážou posoudit, jak si tyto děti ve školách vedou. Na druhou stranu každé dítě je jiné a požadovat po učitelích jisté zobecnění jejich zkušeností s těmito dětmi může jejich výpovědi z kvalitativního hlediska značně ochudit. Bez určité míry zobecnění však není možné hledat mezi těmito dětmi jakékoliv společné rysy a znaky. Mezi zjevné limity zvoleného sběru dat metodou dotazníkového šetření dále patří chyby v sociální percepci, jichž se respondenti mohou dopustit při subjektivním posuzování doma vzdělávaných dětí a procesu adaptace na školu. Nejčastější druhy zkreslení představuje nadhodnocování pozorované vlastnosti (respondentův soud je příliš mírný), podhodnocování (respondentův soud je příliš přísný), centrální tendence (vyhýbání se krajnímu hodnocení) a haló efekt (hodnocení vlastnosti podle dojmu z jiné vlastnosti) (Gavora, 2010).

Oproti předchozí pilotní studii nebylo v tomto šetření navíc možné stoprocentně zajistit, aby učitelé hodnotili proces adaptace na školu jen těch doma vzdělávaných dětí,

kteřé dosud do školy nechořily, a na školní docházku si po ukončení DV zvykaly tedy zcela nově. Do množiny zkoumaných doma vzdělávaných dětí v tomto případě mohly být zahrnuty i děti, které před zahájením DV již nějakou dobu chodily do školy, a tudíž se na ni již jednou adaptovaly. Stejně tak toto šetření nezkoumá jen období několik měsíců trvající adaptace těchto dětí na školu (jako pilotní studie), nýbrž vede učitele k porovnávání vlastností a kvalit doma vzdělávaných dětí oproti ostatním dětem kdykoli v průběhu jejich školního vzdělávání. Nebylo zajištěno, aby respondenty byli pouze učitelé, kteří s dětmi pracovali hned v počátečních měsících po jejich příchodu z DV do školy. Zúčastnění učitelé se s těmito dětmi mohli setkat i později v průběhu dalších let. Byť otázky tohoto šetření byly zčásti formulovány na základě výsledků předchozí pilotní studie, je třeba (vzhledem k uvedeným skutečnostem) získané informace porovnávat s výpověďmi dětí z předchozí studie jen velmi obezřetně.

Vzhledem k tomu, že popisované šetření představuje pouze orientační sondáž (s jednačtyřiceti respondenty), na jejímž podkladě by bylo vhodné stanovit specifitější výzkumné problémy a zahájit (obecně) pedagogický či speciálněpedagogický výzkum mnohem většího rozsahu, je jasné, že míru reprezentativnosti vzorku vzhledem k základnímu souboru tento nízký počet respondentů ovlivňuje značně negativně. Ze získaných výsledků tedy není tedy příliš vhodné přímočaře usuzovat na zkušenosti celého základního souboru učitelů. Všechny případné interpretace a zobecnění daných výsledků je třeba vztahovat převážně na zkoumaný vzorek, nikoliv na celý základní soubor. Přesto se domnívám, že i z šetření tohoto rozsahu může vyplynout mnoho podnětných informací a postřehů, využitelných pro speciálněpedagogickou teorii i praxi.

## 4.4.2 Zvolené metody

I v tomto šetření přistupuji ke zkoumanému problému jak kvantitativně, tak kvalitativně, a volím tedy **smíšený** metodologický přístup. Otevřené otázky dotazníku vyhodnocuji především pomocí vztahové kvalitativní analýzy, uzavřené položky pak zpravidla pomocí výpočtů procentuálních hodnot jednotlivých zastoupených kategorií.

### 4.4.2.1 Výběr vzorku

Základní soubor respondentů představují všichni čeští učitelé, kteří se během svého působení setkali s dětmi, jež absolvovaly minimálně dva roky IV. Zahrnout do šetření celý základní soubor nebylo v případě zamýšlené orientační sondáže potřeba a vzhledem



k požadavkům a nárokům kladeným na diplomové práce by to nebylo ani vhodné, natož pak reálné, neboť MŠMT jsou evidovány jen doma vzdělávané děti, nikoliv všichni učitelé, kteří se s nimi po jejich přechodu do školy setkávají. Z tohoto důvodu je tedy celý základní soubor jen těžko dohledatelný.

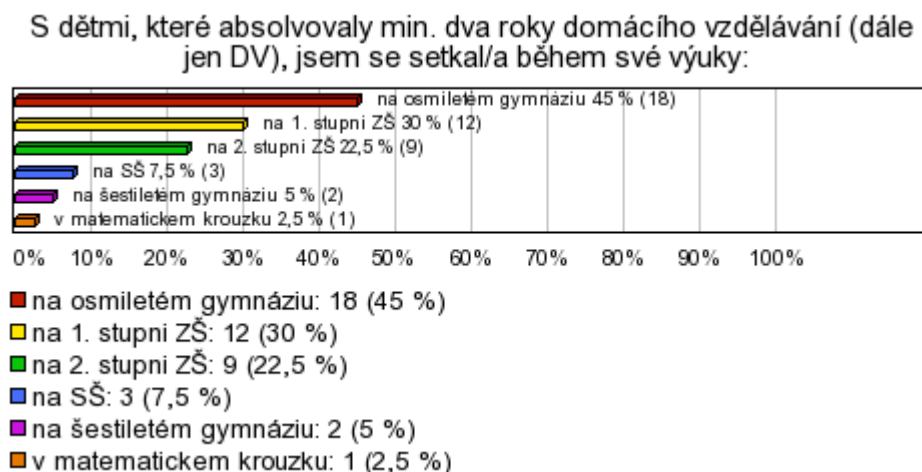
Zkoumaný vzorek byl ze základního souboru vybrán formou **nepravého vícenásobného výběru** (srov. Chráska, 2007, s. 20–22). Před kritériem co největší míry objektivity (zajišťované náhodným výběrem jednotlivých prvků s vrácením) bylo upřednostněno kritérium sehnání alespoň uspokojivého počtu respondentů<sup>37</sup>. Při výběru skupin nejvyššího řádu (v tomto případě konkrétních zkoumaných krajů) byly tedy záměrně (nikoliv náhodně) zvoleny kraje Hlavní město Praha a Středočeský kraj, protože se jedná o lokality s největším zastoupením doma vzdělávaných dětí, a tudíž i s největší pravděpodobností výskytu učitelů, kteří se s těmito dětmi mohli setkat během svého pedagogického působení, tedy po jejich přechodu z DV do školy. Druhý stupeň výběru představovala volba konkrétních škol z vybraných krajů. Během ní byly využity poznatky z předchozí pilotní studie a přednost byla dána školám základním a víceletým výběrovým, neboť pedagogové z těchto škol jsou častěji informováni o tom, že k nim dítě přišlo z DV.<sup>38</sup> Poslední výběr konkrétních učitelů z oslovených škol byl realizován formou anketního

---

<sup>37</sup> Plánovaný ideální počet respondentů byl stanoven na padesát. Minimální požadovaný na třicet pět. Výsledný vzorek čítající jednačtyřicet respondentů lze tedy považovat za uspokojivý a byl způsoben především limitovaným přístupem k respondentům jen pomocí emailové pošty (srov. Punch, 2008, s. 53).

<sup>38</sup> V zájmu získání většího počtu respondentů byl nakonec při výběru vzorku proveden ještě jeden ústupek. Dotazník byl dále rozeslán také na několik náhodně vybraných církevních škol a víceletých gymnázií i z jiných krajů a na školy, které byly zapojeny do PODV či POIV na druhém stupni ZŠ. Dané typy škol byly zvoleny proto, že se na nich dala předpokládat vyšší kumulace dětí z DV. Jeden z důvodů, pro něž se rodiče rozhodují vzdělávat své děti doma, totiž představují právě rodinou vyznávané hodnoty a víra v Boha, kterou české státní školy zpravidla nepodporují (srov. kap. 2.3 Důvody vedoucí k individuálnímu (domácímu) vzdělávání). Řada rodičů dětí z DV také mj. usiluje o to, aby jejich děti po skončení DV přešly na osmileté gymnázium, nikoliv na druhý stupeň ZŠ. Důvodem této snahy rodičů není jen prestiž těchto škol, ale i skutečnost, že se na výběrové osmileté škole utváří dětský kolektiv nově. Děti se proto v daném případě méně obávají toho, že by do již vytvořeného kolektivu nemusely dobře zapadnout (jako je tomu v případě druhého stupně ZŠ). Navíc podle údajů z roku 2007 (srov. Mahdalová, 2007) nadpoloviční většina doma vzdělávaných dětí opravdu po skončení IV na gymnázia přechází (z běžné populace se na gymnázia dostane přibližně jen 25 % dětí).

výběru – Gavora (2010, s. 133) ho nazývá tzv. **samovýběrem**, při němž se respondenti do zkoumaného vzorku zařadí sami na základě svého vlastního rozhodnutí zúčastnit se šetření. Výsledný vzorek představovalo 41 učitelů a následující grafické znázornění<sup>39</sup> vyjadřuje, v jakých typech škol se s dětmi z DV setkali (učitelé mohli zatrhnout více možností).



#### 4.4.2.2 Sběr dat dotazníkovým šetřením

Výzkumným nástrojem užitým ke sběru dat byl nestandardizovaný elektronický dotazník. Konkrétně se jednalo o **dotazník webový** (nikoliv e-mailový jako v předchozí pilotní studii) (srov. Gavora, 2010). Dotazník jsem uveřejnila na webové stránce a odkaz na něj jsem mezi zvolené účastníky šetření šířila formou průvodního emailového dopisu. Mezi nesporné výhody webového dotazníku patří zvláště jednodušší průběh jeho vyplňování (respondent odpovídá pouhým kliknutím na příslušné odpovědi, případně vepisuje svoji odpověď do označené plochy). „*Tento typ dotazníku nemůže respondent pokazit, vylučovat z něj otázky, přesouvat je a podobně, jako je tomu u e-mailového dotazníku... Z hlediska grafické podoby je webový dotazník působivější než textová příloha u emailového dotazníku*“ (Gavora, 2010, s. 135). Dotazník obsahoval jak úvodní text, v němž byli respondenti informováni o cílech šetření, o tom, komu je dotazník určen, kdo je jeho autorkou a jaké diplomové práce je součástí, tak text děkovný. Předpokládaná délka vyplňování byla (podle **pilotní zkoušky**, po níž byl

<sup>39</sup> Omluvte, prosím, v následujících grafech občasnou absenci interpunkce (a jiné drobné jazykové či typografické nedostatky). Nejedná se o nezáměrné pravopisné chyby. Jsem si daných nedostatků dobře vědoma, jsou však způsobeny tím, že při tvorbě grafů byly výpovědi jednotlivých respondentů ponechány v autentické podobě jak po stránce obsahové, tak grafické.

dotazník s pilotním respondentem konzultován, pročež v něm došlo ještě k několika drobným úpravám) stanovená na patnáct minut. Průměrná doba vyplňování pak ve skutečnosti dosáhla dvaceti minut, což představuje maximální doporučovanou délku dotazníků zasílaných poštou a vyplňovaných ručně (srov. Gavora, 2010, s. 129). V případě webového dotazníku ji lze tedy též považovat za ještě přiměřenou, neboť jeho vyplňování je jednodušší.

Dotazník obsahoval čtyřicet tři povinných otázek a jednu nepovinnou, přičemž tři z otázek se vyplňujícím objevily jen v případě zatržení jedné konkrétní odpovědi v otázce předchozí (lze je tedy označit za rozšiřující a závislé na předchozí položce). Nejnižší možný počet zodpovězených otázek proto činil čtyřicet. Většina otázek byly otázky polouzavřené, jež nabízely pevné alternativy odpovědí a jednu otevřenou možnost označenou slovy: „vlastní odpověď“. Některé z daných otázek byly částečně škálované (srov. Gavora, 2010, s. 127). Tři otázky byly zcela uzavřené, tři pak zcela otevřené.

První část dotazníku byla vytvořena podle výpovědí deseti dětí popisujících své zkušenosti s adaptací na školu po ukončení DV (získaných v rámci pilotní studie) a zaměřovala se především na **případné adaptační problémy** těchto dětí a poté na jejich **přednosti a nedostatky, studijní a kognitivní dovednosti a dovednosti interpersonální a sociální**, vždy v porovnání s jejich spolužáky. Druhá část zkoumala možný **přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí** v běžné škole a vycházela z publikace Booth a Ainscowa (2007) *Ukazatel inkluze*. Všechny otázky byly oproti předchozí pilotní studii již záměrně formulovány jen pozitivně – tedy tak, aby při jejich kladném zodpovězení byla dětem z DV přisouzena vždy jen pozitivní vlastnost či dovednost proto, aby zúčastněné respondenty k případným negativním soudům apriori nenaváděly.<sup>40</sup> Přesné znění dotazníku v takové podobě, v jaké byl uveřejněn na webových stránkách, připojuji k práci v příloze č. 4 Dotazník vytvořený pro orientační sondáž mezi učiteli (s pracovním názvem *Domácí vzdělávání očima učitelů*).

Návratnost dotazníku není možné vypočítat, neboť na žádné z oslovených škol není znám přesný počet učitelů, kteří se během své praxe setkali s dětmi z DV. Z toho důvodu dotazník nebyl rozeslán jen této cílové skupině, nýbrž všem učitelům dané školy. Není

---

<sup>40</sup> Kupř. otázka zkoumající aktivitu doma vzdělávaných dětí v hodinách (v porovnání s jejich spolužáky) byla formulována slovy: „Jsou (podle Vašich zkušeností) děti z DV při vyučování aktivnější než ostatní děti?“ a ne naopak: „Jsou (podle Vašich zkušeností) děti z DV při vyučování pasivnější než ostatní děti?“

tedy možné zjistit, kolik z oslovených učitelů splňovalo základní požadavky na hledané respondenty průzkumu a kolik z nich pak dotazník opravdu vyplnilo.

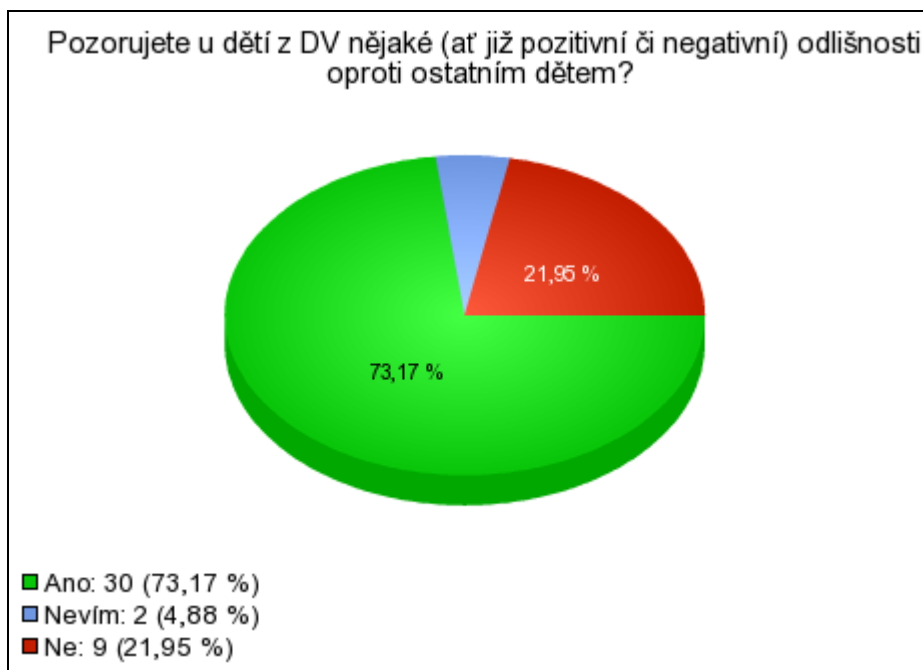
#### 4.4.2.3 Strategie zpracování dat

Ze všech obdržených responsí jsem nejprve vyloučila ty, jejichž autoři nesplňovali podmínky definované pro základní soubor šetření – kupř. popisovali své zkušenosti s dítětem, které bylo vzděláváno doma rodiči pouze dva měsíce o letních prázdninách (a to pouze v matematice) a jemuž bylo poté umožněno přeskočit v daném předmětu několik ročníků ZŠ. Nejednalo se tedy vůbec o dítě zapsané do IV. Po tomto počátečním vyřazení nevhodných dotazníků zůstalo k dalšímu vyhodnocování přesně jednačtyřicet vhodných responsí. Proces hledání odpovědí na vytyčené otázky se skládal ze systematického třídění získaných dat, z jejich shrnutí, redukce a popisné i vztahové analýzy místy doplněné tabulkami či grafickým znázorněním procentuálních hodnot jednotlivých kategorií. Vyvozené závěry, možné důsledky i varianty interpretace získaných poznatků poté shrnuji do podkapitoly 4.5.1 Závěry a doporučení vyplývající z pilotní studie i z následného výzkumného šetření.

#### 4.4.3 Analýza výsledků, jejich hodnocení a interpretace

Než přistoupím k samotnému popisu a analýze získaných výsledků, ráda bych znovu upozornila na to, že cílem této orientační sondáže je **zmapovat** zkušenosti učitelů s dětmi z IV (po jejich zařazení zpět do školy). Byť tedy při rozboru získaných dat místy uvádím procentuální hodnoty jednotlivých odpovědí, hledám mezi nimi souvislosti a do jisté míry je i zobecňuji, je třeba stále pamatovat na to, že **nebyl zkoumán vztah** mezi zkušenostmi učitelů s dětmi z IV a skutečností, že tyto děti byly dříve vzdělávány právě formou IV. Také nebylo zohledněno, jak velké zkušenosti učitelé s těmito dětmi mají (kolik jich již učili a jak často s nimi byli v kontaktu). Zvolený výzkumný problém je deskriptivní, nikoliv relační, či dokonce kauzální (srov. Gavora, 2010). Je tedy nutné vyvarovat se unáhlených závěrů a nepřipisovat zjištěné, ať již negativní či pozitivní, skutečnosti na účet DV. Mezi absolvováním DV a níže popsány školními projevy jednotlivých dětí z DV nebyla ani potvrzena, ani vyvrácena jakákoliv kauzalita. Není tedy nijak ověřeno, zda dané zkušenosti učitelů s absolventy DV mohly být způsobeny tím, že tyto děti byly původně vzdělávány doma. To je třeba mít stále na paměti. V chování jednotlivých dětí hrají vždy roli také jejich osobnostní rysy, handicapy, sociokulturní rodinné zázemí a další faktory.

#### 4.4.3.1 Odlišnosti doma vzdělávaných dětí očima učitelů



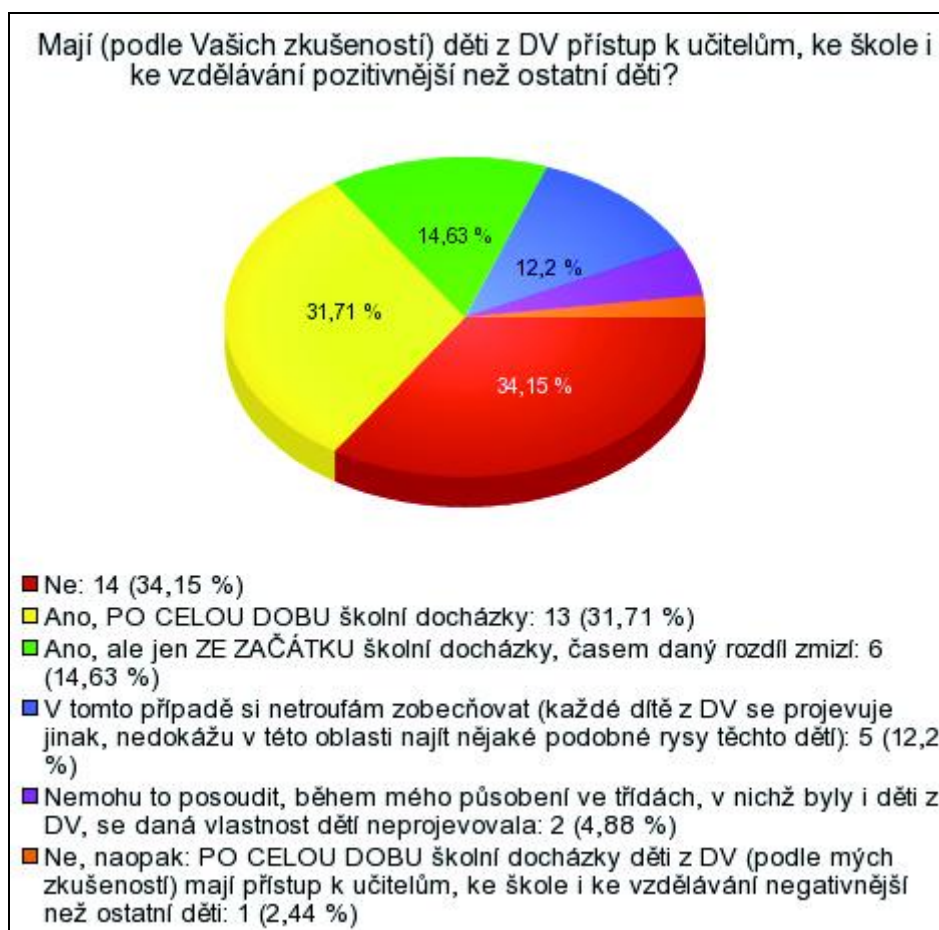
73,17 % respondentů odpovědělo, že u absolventů DV v porovnání s ostatními dětmi odlišnosti pozorují. Ti byli dále vybídnuti k tomu, aby popsali, o jaké odlišnosti se jedná. Čtyři z nich pouze specifikovali, že dané odlišnosti žáků zaznamenali **v přístupu k učivu, ve schopnosti učit se, v zařazení do kolektivu** (s upozorněním na „*svérázný přístup k problémům v kolektivu*“), **ve vystupování před spolužáky i učiteli, obecně v chování a ve volnočasových aktivitách a zájmech**. S tím se shodují i odpovědi ostatních. Ti však již pozorované odlišnosti popsali konkrétněji. Přibližně třetina z nich uvedla jak klady, tak zápory. Další třetina popsala pouze pozitiva a poslední třetina pouze negativa. Nově se mezi zaznamenanými odlišnostmi objevilo také rozdílné **spektrum vědomostí a dovedností**. Většina dalších výpovědí by se dala zařadit pod již uvedené kategorie. Někteří učitelé spolu s odlišnostmi dětí z DV popsali i jejich adaptační problémy. Pokud je možné jasně stanovit, že se jedná o projevy dětí související s procesem jejich adaptace na školu (byť je možné, že přetrvávaly i po skončení adaptační doby), pak tyto výpovědi záměrně uvádím až v následující podkapitole. Případy, kdy toto není možné určit, líčím zde.

Pro lepší přehlednost shrnuji všechny učitelé zaznamenané odlišnosti dětí z DV (od ostatních dětí) do následujících dvou tabulek. Pro účely mého výzkumného šetření jsou uvedené dovednosti dětí poměrně volně děleny do dvou kategorií, a to na studijní a kognitivní dovednosti dětí a na dovednosti interpersonální a sociální.

ZAZNAMENANÉ ODLIŠNOSTI SPÍŠE Kladné POVAHY			
Studijní a kognitivní dovednosti	Četnost	Interpersonální a sociální dovednosti	Četnost
zodpovědnější, pozitivnější či angažovanější přístup (zvláště k vlastnímu vzdělávání)	7	velká svědomitost, poctivost a důslednost v práci	3
větší znalosti v některých oblastech	4	jsou pracovitější a lépe využívají čas (nelenoší)	3
lepší schopnost soustředit se	4	jsou cílevědomější	2
samostatnější při zpracovávání zadané práce	3	větší dodržování pravidel slušného chování	2
větší všeobecný přehled	2	jsou sociálně zralejší	2
jsou tvořivější	2	originalita	1
větší zvědavost	1	jsou v kolektivu více oblíbené	1
		jsou aktivnější	1
		jsou více sebevědomé	1
		schopnost „sebe prezentace“ již v nízkém věku	1
		umějí lépe komunikovat s dětmi	1
		větší rozvoj v mimoškolních aktivitách	1
		jsou rychlejší (v plnění zadaných pokynů)	1

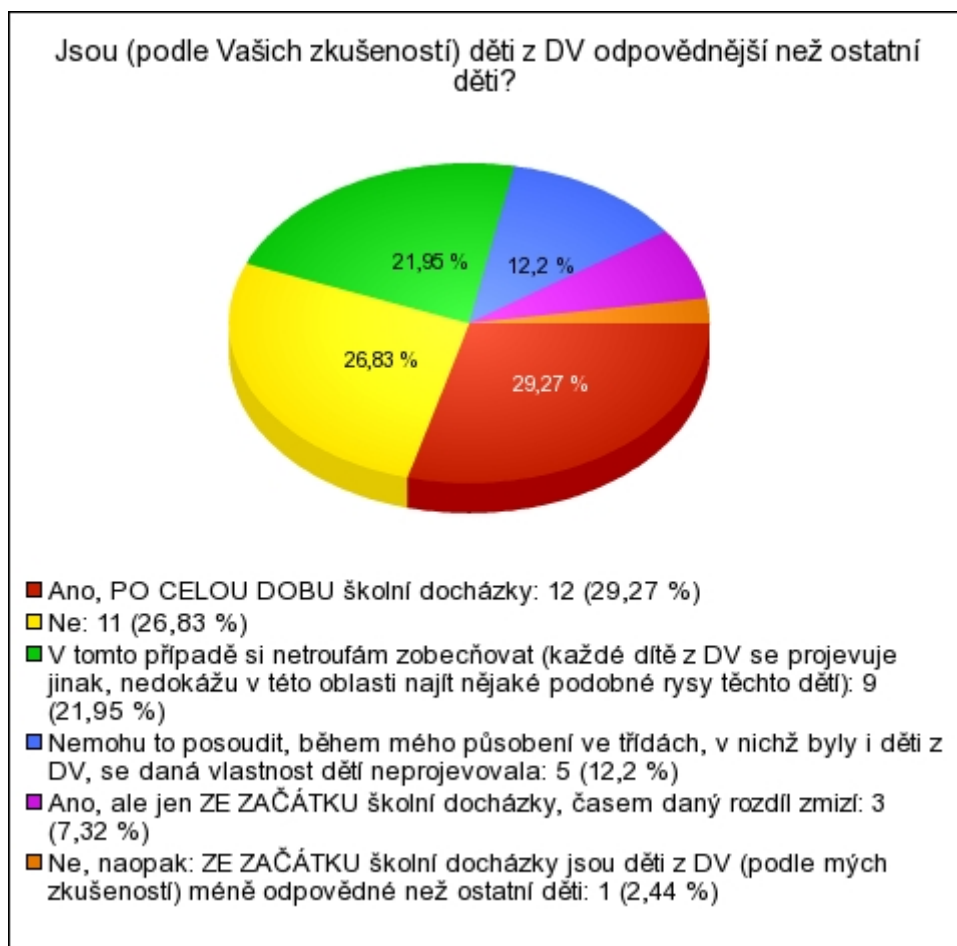
ZAZNAMENANÉ ODLIŠNOSTI SPÍŠE Záporné POVAHY			
Studijní a kognitivní dovednosti	Četnost	Interpersonální a sociální dovednosti	Četnost
nedostatků v některých znalostech	4	problémy s komunikací a spoluprací při práci ve skupině (mj. neschopnost sdílet své poznatky s ostatními)	3
problémy se soustředěním (pokud není absolutní ticho; v případech, kdy se pedagog nevěnuje přímo jemu)	2	problémy se zapojením v kolektivu (neschopnost najít si kamaráda, absence dovednosti obrátit se komunikovat a vycházet se zbytkem třídy ad.)	3
neschopnost pracovat v písemném projevu se zdroji	1	níže sociální dovednosti a odlišnosti v sociálním chování	3
neschopnost samostatně si rozvrhnout čas na práci (např. při testu)	1	nezvyk na práci v kolektivu (impulzivní a stálé reagování, jako kdyby dítě bylo ve třídě samo, a není-li stále slyšeno a chváleno, přestává pracovat)	1
nezvyk na časový tlak při psaní testů	1	neadekvátní kritičnost k výkonům ostatních dětí	1
níže schopnost dodržet zadání	1	špatná komunikace s učitelem	1
pomalejší tempo práce	1	stud, odmítání mluvení před třídou	1
		obtíže s respektováním pravidel	1
		špatné snášení kritiky vlastních výkonů	1

Při interpretaci uvedených odlišností absolventů DV od ostatních dětí je třeba vzít v úvahu, že se jedná o odlišnosti, jež uvedli ti učitelé, kteří nejprve odpověděli, že u dětí z DV opravdu odlišnosti zaznamenali. Na některé z vyjmenovaných dovedností a schopností jsem se však dotázala konkrétně všech učitelů. Pro možnost srovnání, jaké zkušenosti mají v daných oblastech s absolventy DV všichni respondenti, připojuji několik následujících grafů.



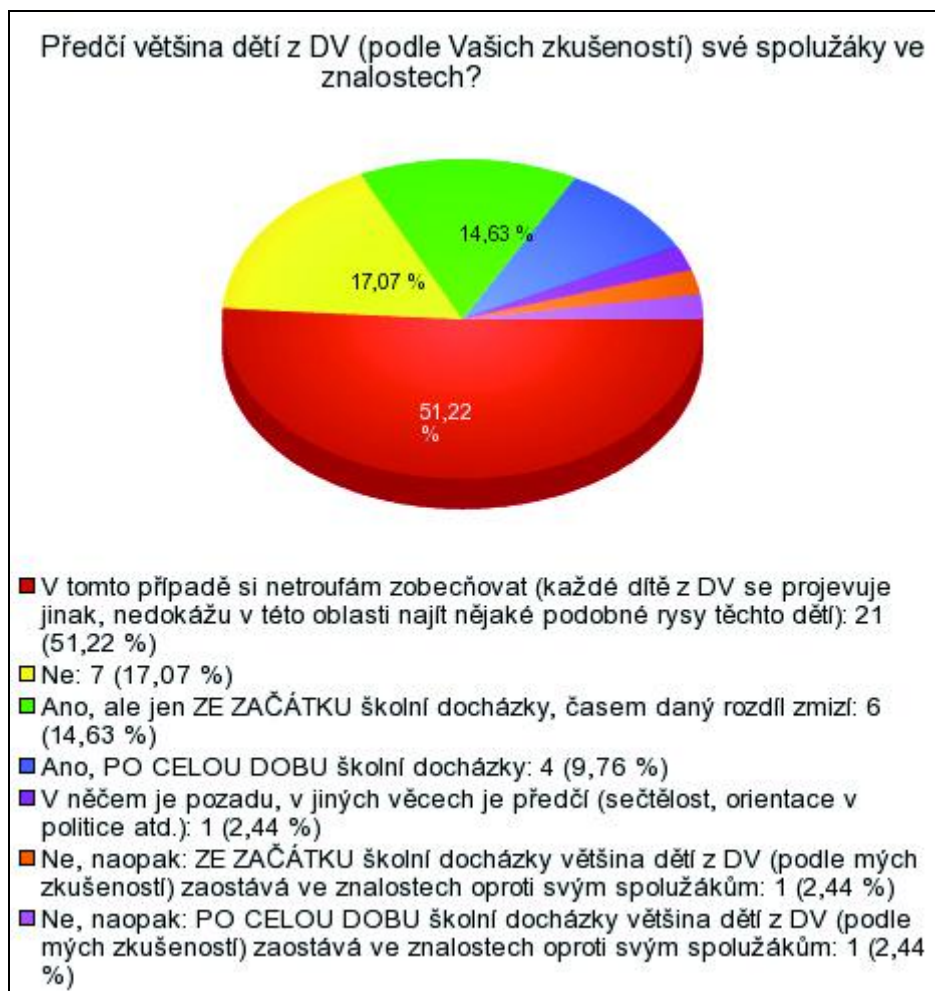
Jak vyplývá z grafu, přestože v otázce, jaké pozorují u dětí z DV odlišnosti oproti ostatním dětem, nejčastěji učitelé uváděli, že děti z DV mají zodpovědnější, pozitivnější či angažovanější přístup (zvláště k vlastnímu vzdělávání), nejedná se o mínění všech respondentů. Přesto však téměř celá polovina respondentů, konkrétně 46,34 %, souhlasí s tvrzením, že alespoň ze začátku školní docházky mají děti z DV **pozitivnější přístup k učitelům, ke škole i ke vzdělávání** než ostatní děti (68,42 % z nich se navíc domnívá, že tento přístup pak přetrvává po celou dobu jejich školní docházky, zbývajících 31,58 % z nich si to však nemyslí). Více než třetina, celých 34,15 % respondentů, však s tvrzením, že děti z DV mají pozitivnější přístup k učitelům, ke škole i ke vzdělávání, nesouhlasí.

Co se týče přímo **odpovědnosti** dětí z DV, tam vyjádřené názory učitelů mluví také silně v jejich prospěch. Celých 36,59 % respondentů má zkušenosti s tím, že min. ze začátku školní docházky jsou děti z DV odpovědnější než ostatní děti! A celých 80 % z nich se domnívá, že tomu tak je po celou dobu školní docházky těchto dětí. Zkušenosti s tím, že tomu tak není, má však necelá třetina dotázaných (29,27 %). Zkoumané zkušenosti učitelů jsou tedy opět velmi protichůdné a nekloní se k žádné z krajních variant.



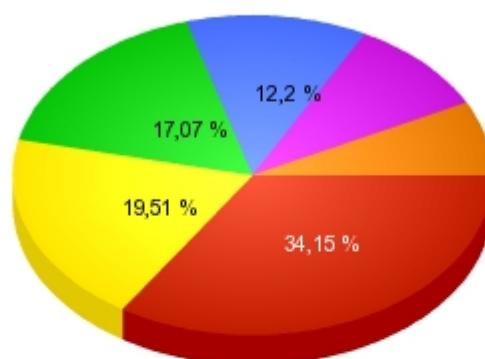
Nejvíce rozporuplný je patrně názor učitelů na **znalosti** dětí z DV. Oblast vědomostí se totiž vyskytla jak v kladech pozorovaných učiteli, tak v záporech. Na tuto oblast jsem se mj. opět zeptala všech respondentů. Jejich odpovědi vyjadřuje koláčový graf na následující straně. Více než polovina (51,22 %) učitelů zvolila odpověď, v níž se nemusela přiklánět k žádnému z krajních názorů. Přičemž 21,95 % respondentů (9 z 41) uvedlo, že absolventi DV nepředčí své spolužáky ve znalostech, či v nich dokonce min. ze začátku školní docházky zaostávají. Jen o jednoho respondenta víc (tj. 24,39 %) se domnívá, že děti z DV naopak min. ze začátku docházky ze školy své spolužáky ve znalostech předčí. V tomto případě tedy ze získaných dat zcela jasně vyplývá, že každý případ je jiný.





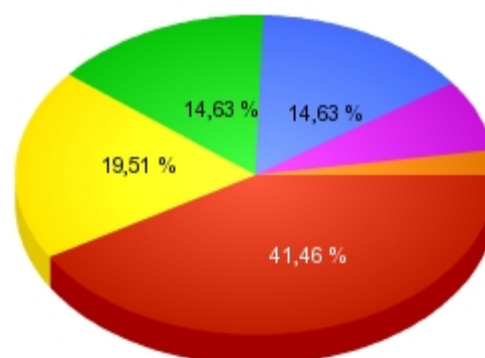
Jak v pozitivních, tak v negativních odlišnostech doma vzdělávaných dětí od dětí ostatních se též objevovala **schopnost** dětí **soustředit se** na práci. Na tuto oblast jsem se opět ptala celé množiny respondentů. Jak jsem již uvedla výše, i tato položka byla záměrně formulována pozitivně, a přisuzovala tedy dětem z DV lepší schopnost koncentrace než ostatním dětem. Přestože by se mohlo jednat o častý problém v období adaptace daných dětí na školu (což potvrzují i výpovědi jednoho z respondentů pilotní studie), tak jen 9,76 % učitelů se domnívá, že děti z DV udrží ze začátku školní docházky pozornost hůře než ostatní děti. Na druhou stranu však 34,15 % procent respondentů konstatuje, že absolventi DV rozhodně neudrží pozornost ani lépe než ostatní děti (byť 29,27 % respondentů se domnívá, že tomu tak je – min. ze začátku školní docházky). Otázkou však zůstává, jestli učitelé nehodnotí dětskou schopnost udržet pozornost též podle pozitivního a aktivního přístupu dětí k vyučování, a jestli tedy jejich soud není ovlivněn tzv. halo efektem. Následující dva grafy zobrazují názory učitelů jak na udržení pozornosti a schopnost koncentrace, tak na aktivitu dětí z DV při vyučování.

Udrží (podle Vašich zkušeností) děti z DV lépe pozornost, mají menší problémy se soustředěním (jsou později unavené) než ostatní děti?



- Ne: 14 (34,15 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 8 (19,51 %)
- Ano, PO CELOU DOBU školní docházky: 7 (17,07 %)
- Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí: 5 (12,2 %)
- Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) udrží hůře pozornost, mají větší problémy se soustředěním (jsou dříve unavené) než ostatní děti: 4 (9,76 %)
- Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala: 3 (7,32 %)

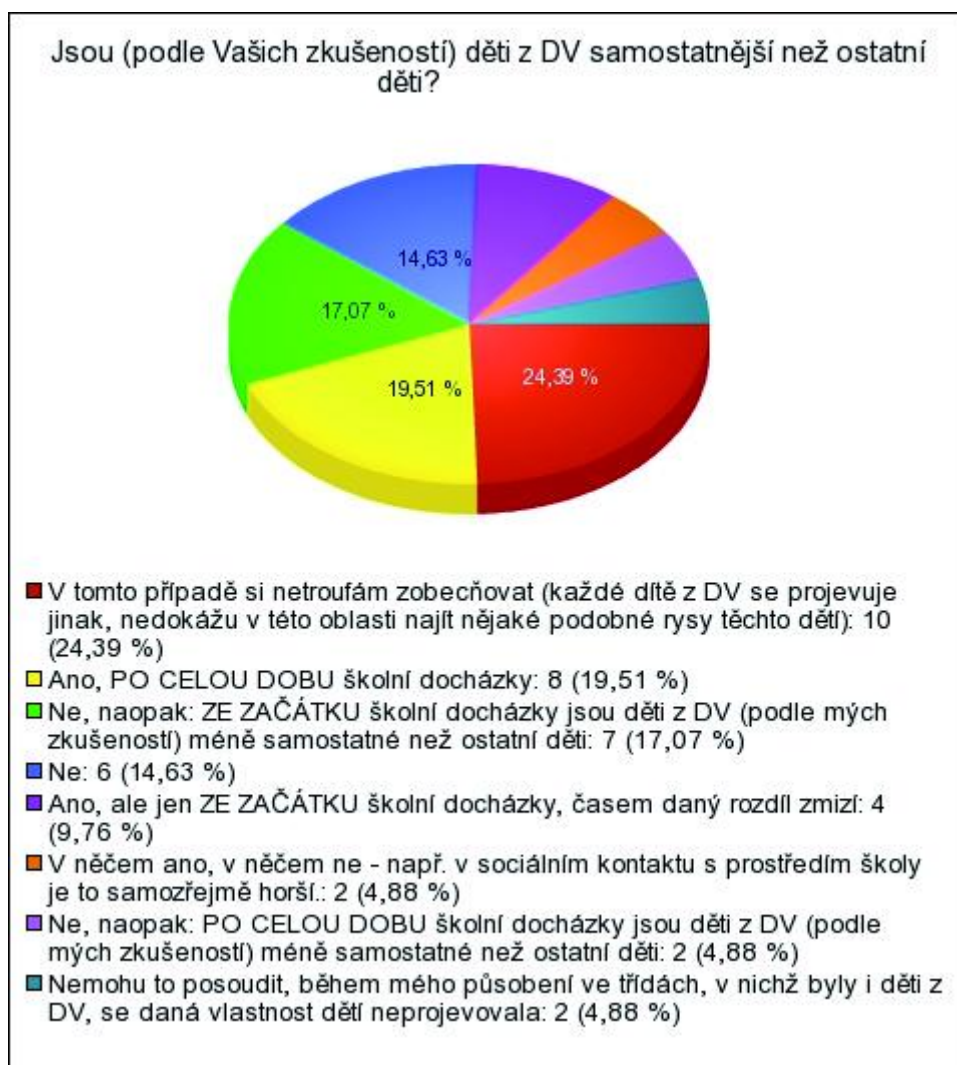
Jsou (podle Vašich zkušeností) děti z DV při vyučování aktivnější než ostatní děti?



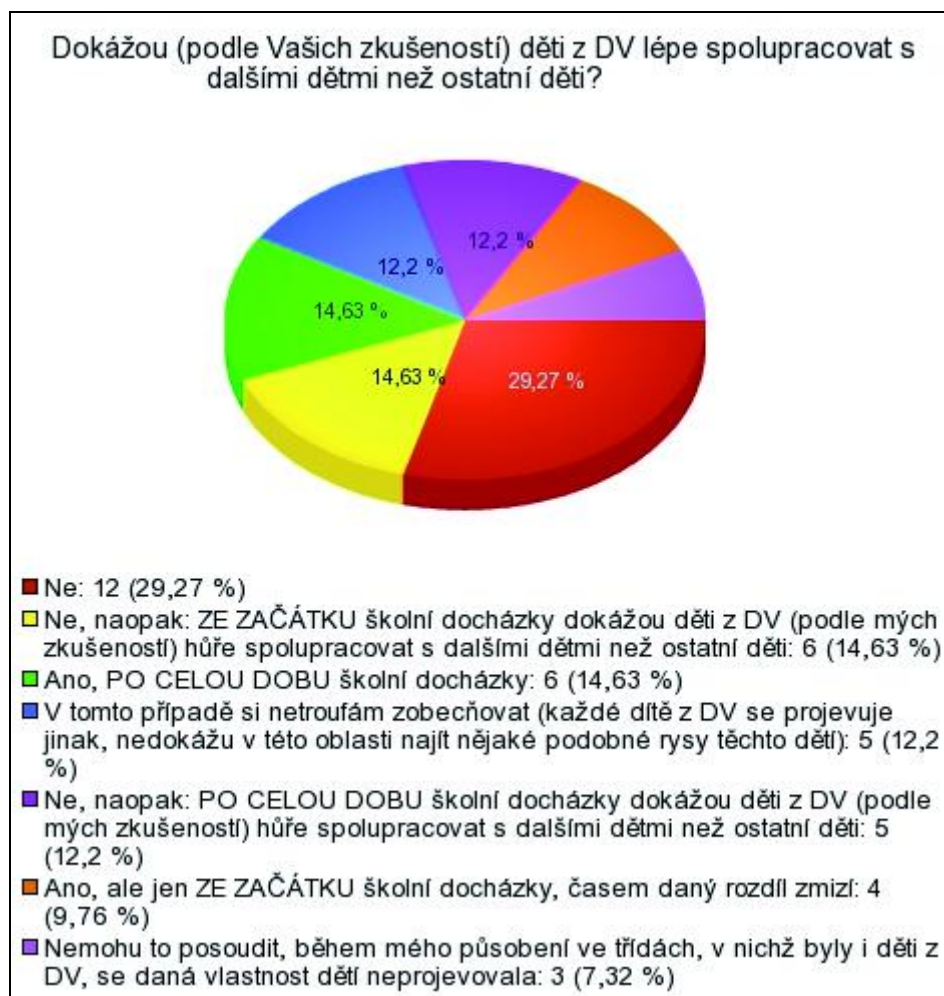
- Ne: 17 (41,46 %)
- Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí: 8 (19,51 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 6 (14,63 %)
- Ano, PO CELOU DOBU školní docházky: 6 (14,63 %)
- Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) při vyučování pasivnější než ostatní děti: 3 (7,32 %)
- Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) při vyučování pasivnější než ostatní děti: 1 (2,44 %)

Jak znázorňuje předchozí graf, i v oblasti **aktivity** dětí z DV při vyučování se zkušenosti učitelů velmi různí. 51,22 % respondentů má zkušenost s tím, že děti z DV nejsou aktivnější než ostatní děti, přičemž 19,05 % z nich (tj. 9,76 % ze všech respondentů) se dokonce domnívá, že min. ze začátku školní docházky jsou tyto děti dokonce pasivnější. Naopak více než třetina respondentů (34,14 %) má opět zkušenosti zcela opačné. Podle nich jsou děti z DV min. ze začátku školní docházky aktivnější než ostatní děti.

Co se týče některých specifických sociálních a interpersonálních dovedností daných dětí, zeptala jsem se všech respondentů mj. také na to, jak se jim zdají děti z DV samostatné oproti ostatním dětem a zda dokáží lépe spolupracovat s ostatními. V případě **samostatnosti** 36,58 % respondentů odpovědělo, že děti z DV nejsou samostatnější než ostatní děti. Dokonce 60 % z nich (tj. 21,95 % ze všech respondentů) uvedlo, že ze min. začátku školní docházky jsou absolventi DV méně samostatné než ostatní děti. Oproti tomu 29,27 % respondentů vyučovalo děti z DV, které byly min. ze začátku školní docházky samostatnější než ostatní děti.



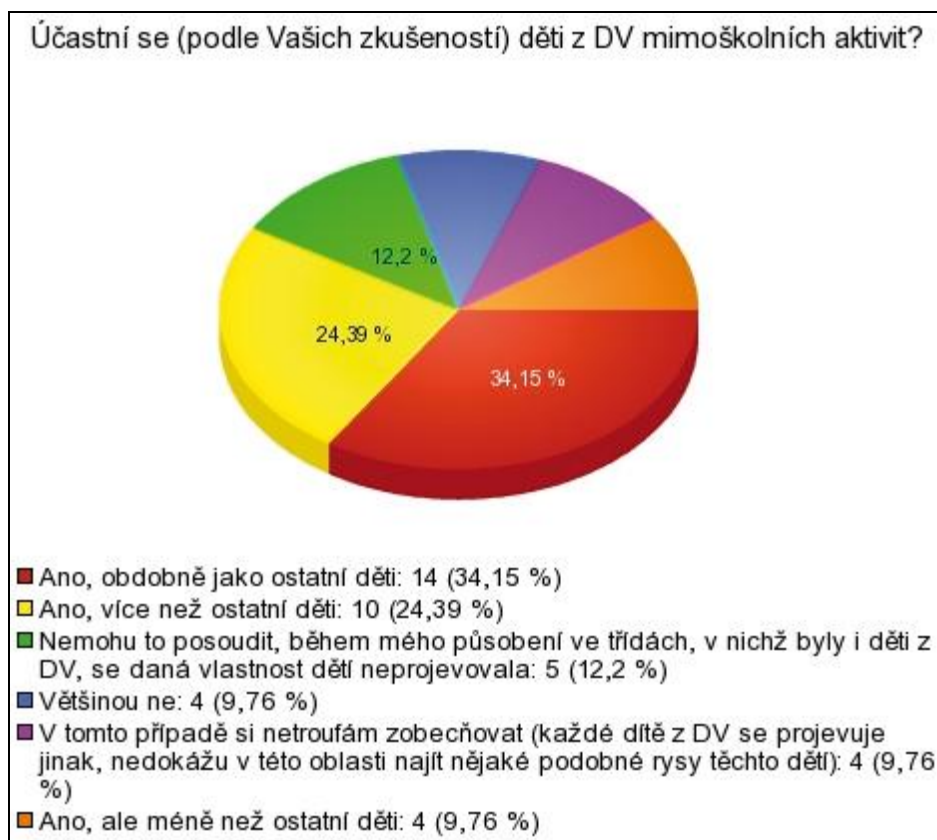
Dva učitelé navíc považovali za důležité upozornit na to, že dané děti jsou sice v některých oblastech samostatnější než ostatní děti, v jiných jsou však samostatné méně. Jeden z pedagogů považuje absolventy DV za více nesamostatné především po stránce sociálního kontaktu s prostředím školy. V této souvislosti je tedy na místě zamyslet se i nad zkušenostmi oslovených pedagogů se schopností dětí z DV **spolupracovat dalšími dětmi**. Někteří z respondentů do zaznamenaných odlišností těchto dětí uvedli i problémy daných dětí se spoluprací a komunikací s ostatními. Zda dokážou doma vzdělávané děti lépe spolupracovat s dalšími dětmi, jsem se zeptala i celého vzorku učitelů. Více než polovina učitelů (56,1 %) se domnívá, že děti z DV nespolupracují s druhými lépe než ostatní, dokonce téměř polovina z nich (47,83 %), tedy více než čtvrtina (26,83 %) všech respondentů, má zkušenost, že děti z DV min. ze začátku školní docházky spolupracují s dalšími dětmi hůře než ostatní děti!



Odpovědi učitelů, kteří jako jednu z pozitivních odlišností dětí z DV uvedli právě větší rozvoj těchto dětí v zájmových kroužcích, se relativně potvrdily. Neboť v položce



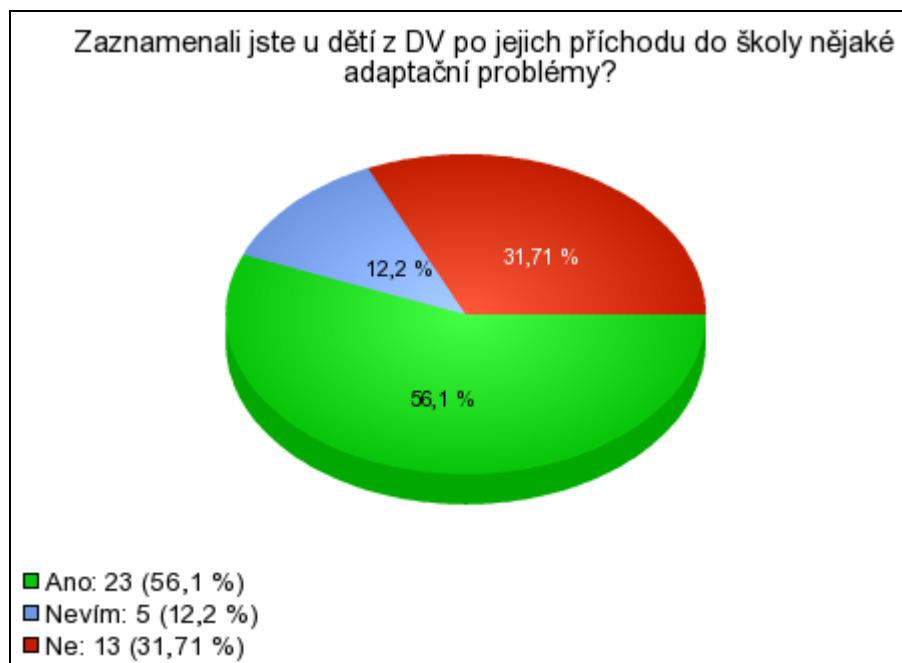
zkoumající názory všech učitelů na problematiku účasti doma vzdělávaných dětí na **mimoškolních aktivitách** téměř celá čtvrtina (24,29 %) respondentů uvádí, že absolventi DV se mimoškolních aktivit účastní více než ostatní děti. Přesto ale naopak pětina z nich (19,51 %) tvrdí, že se děti z DV účastní daných aktivit méně než ostatní děti anebo se jich skoro vůbec neúčastní. Třetina učitelů (34,15 %) pak zadržela, že jsou na tom doma vzdělávané děti stejně jako ostatní děti. Zastoupení jednotlivých odpovědí přehledně shrnuje připojený koláčový graf.



Je tedy nasnadě, že **zkušenosti zúčastněných učitelů jsou značně rozdílné** a není možné je nijak zobecnit. Někteří z učitelů navíc výslovně upozorňují na to, že obdobně jako se projevovaly děti z DV, které popisují, se projevují i jiné děti, jež byly vzdělávány běžně ve škole. Dále v případě nedostatečné orientace dětí ve škole či rozdílné úrovně znalostí dosažených absolventy DV oproti ostatním žákům opět někteří respondenti zdůrazňují, že se jedná o problémy, které zažívají všechny děti při změně školy. Není tedy důvod předpokládat, že by popsané přednosti či nedostatky daných dětí byly způsobeny právě DV.

#### 4.4.3.2 Adaptační problémy doma vzdělávaných dětí očima učitelů

Více než polovina (56,1 %) oslovených učitelů zaznamenala u dětí z DV po jejich příchodu do školy adaptační problémy. Na základě takto postavené sondáže (která nezkoumala zkušenosti konkrétních dětí, nýbrž zkušenosti konkrétních učitelů) není sice možné tvrdit, že se adaptační problémy vyskytovaly u daných dětí z padesáti procent (nevíme totiž, zda někteří učitelé nepopisovali stejné žáky), přesto je však tento údaj významný. Vybízí všechny rodiče doma vzdělávaných dětí, jejich budoucí učitele, školní speciální pedagogy, školní psychology, výchovné poradce a další pracovníky školy a zvláště školního poradenského pracoviště k tomu, aby se o ně začali více zajímat, aby na ně byli zodpovědně připraveni a počítali s nimi!



Učitelé, kteří odpověděli na tuto položku dotazníku kladně, byli dále vyzváni k tomu, aby zkusili popsat, o jaké problémy se konkrétně jednalo. Na základě jejich odpovědí jsem sestavila tabulku zpozorovaných adaptačních problémů, kterou připojuji dále.

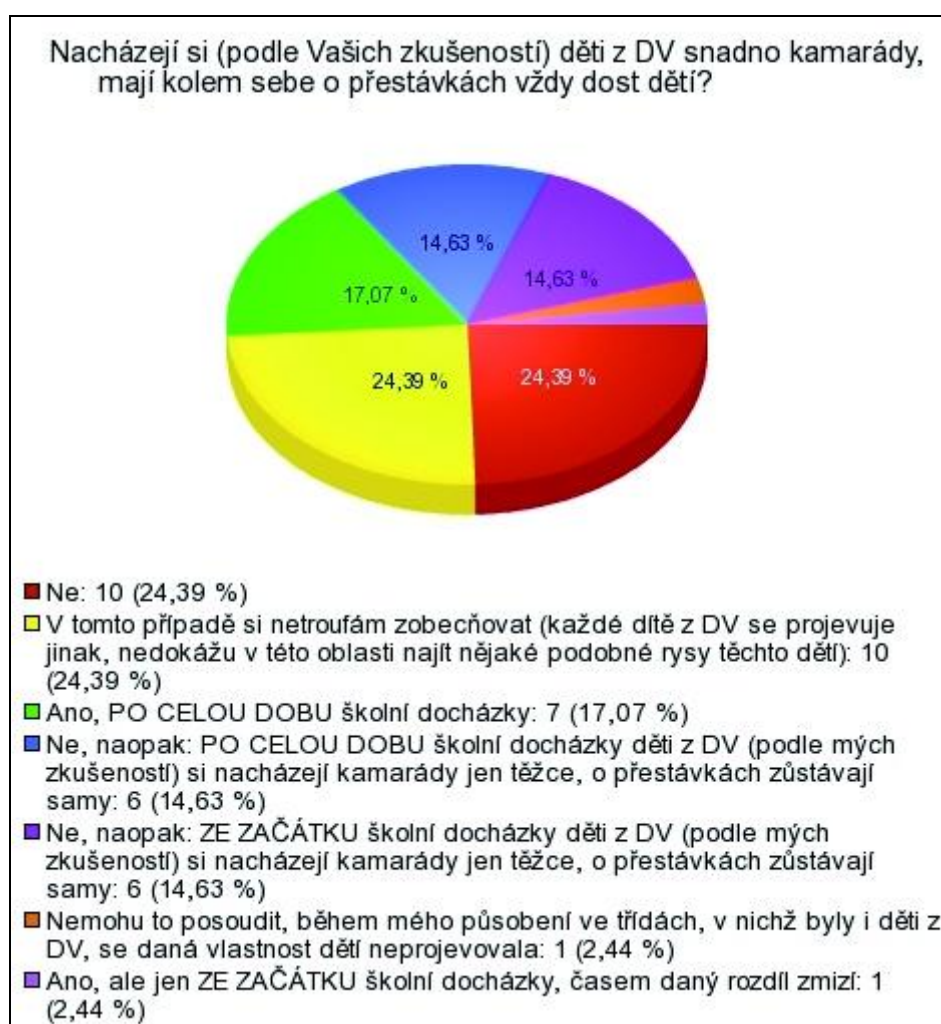
ZAZNAMENANÉ ADAPTAČNÍ PROBLÉMY DĚTÍ Z DV	Četnost
problémy se zapojením do kolektivu (horší sociální adaptace, nedostatečná socializace)	11
uzavřenost, samotářství, stranění se druhých, nesmělost, bázlivost, plachost, nejistota, nevěření si, vyžadování možnosti nepracovat skupinově, necítí se dobře mezi dětmi ani ve škole	8
problémy se zvyknutím si na každodenní školní režim (jiný rytmus denních povinností, velké vyčerpání ze školní docházky, nezvyk na rozdílné pracovní tempo, na plnění úkolů a požadavků učitele, na časový limit při testu; pochopení systému ve škole)	8

problémy v komunikaci s ostatními (nezvyk mluvit s cizími lidmi, absence dovednosti obratně komunikovat s ostatními dětmi, vycházet se zbytkem třídy)	4
nepochopení postojů druhých, nezvyk na potřeby jednotlivých spolužáků, nezvyk jednat s dětmi různých povahových vlastností a tolerovat odlišnosti	4
problémy s nedostatky ve znalostech, nevyrovnanost znalostí	3
problémy se smířením se s určitým „plýtváním“ časem ve škole, s menší „smysluplností“ školního procesu osvojování informací a jistou nepochopitelnost některých úkolů pro jedince	3
přehnané upoutávání pozornosti na sebe (příp. vyvyšování se nad ostatní až jejich urážení)	2
častější nemocnost	2
problémy se soustředěním se na práci i přes vyrušování ostatních spolužáků	2
problémy s osamostatněním se od rodičů	1
problémy s přijímáním kritiky ze strany spolužáků	1

Jak vyplývá z vytvořené tabulky, až překvapivě velké množství adaptačních problémů, které učitelé jmenovali, se bohužel týká zapojení dětí do kolektivu jejich spolužáků. Je tedy možné konstatovat, že zúčastnění učitelé u absolventů DV během jejich procesu adaptace na školu **nejčastěji zaznamenávají problémy sociální povahy**. Problémy tohoto typu tvoří 62,5 % (tj. 30 ze 48) všech uvedených problémů (počítáme-li i problém s přijímáním kritiky, přehnané upoutávání pozornosti na sebe či naopak přílišnou nesmělost a plachost). Jako protiváhu zjištěných skutečností je však třeba zmínit též poznámku jednoho z respondentů, který naopak uvedl, že na kolektiv se popisované dítě z DV adaptovalo rychle.

Obtíže vzniklé na podkladě toho, že děti obecně nejsou vůbec zvyklé na každodenní docházení do školy, na systém práce ve škole apod., tvoří z celkového výčtu jen necelou třetinu (přesně 29,17 %) (zahrneme-li mezi ně i problémy s osamostatněním od rodičů, se soustředěním a se smířením se s tím, že „tak to ve škole holt chodí“). Tyto problémy jeden z učitelů popsal slovy: „...žák se musí adaptovat na školní prostředí, režim školy atd. jako takové ve vyšším věku než jeho spolužáci - musí si např. v primě (místo v šesti letech) zvykat na ranní vstávání (s tím souvisejí pozdní příchody), zvyknout si, že ve třídě je „jen jedním z mnoha“, tzn., že mu například učitel nemůže věnovat tolik času, pozornosti, kolik by si přál, apod.“ Zajímavá je zkušenost dvou učitelů s tím, že děti z DV bývají častěji nemocné. Jeden z nich doslova napsal: „Asi půl roku jsou častěji nemocné - než získají odolnost.“

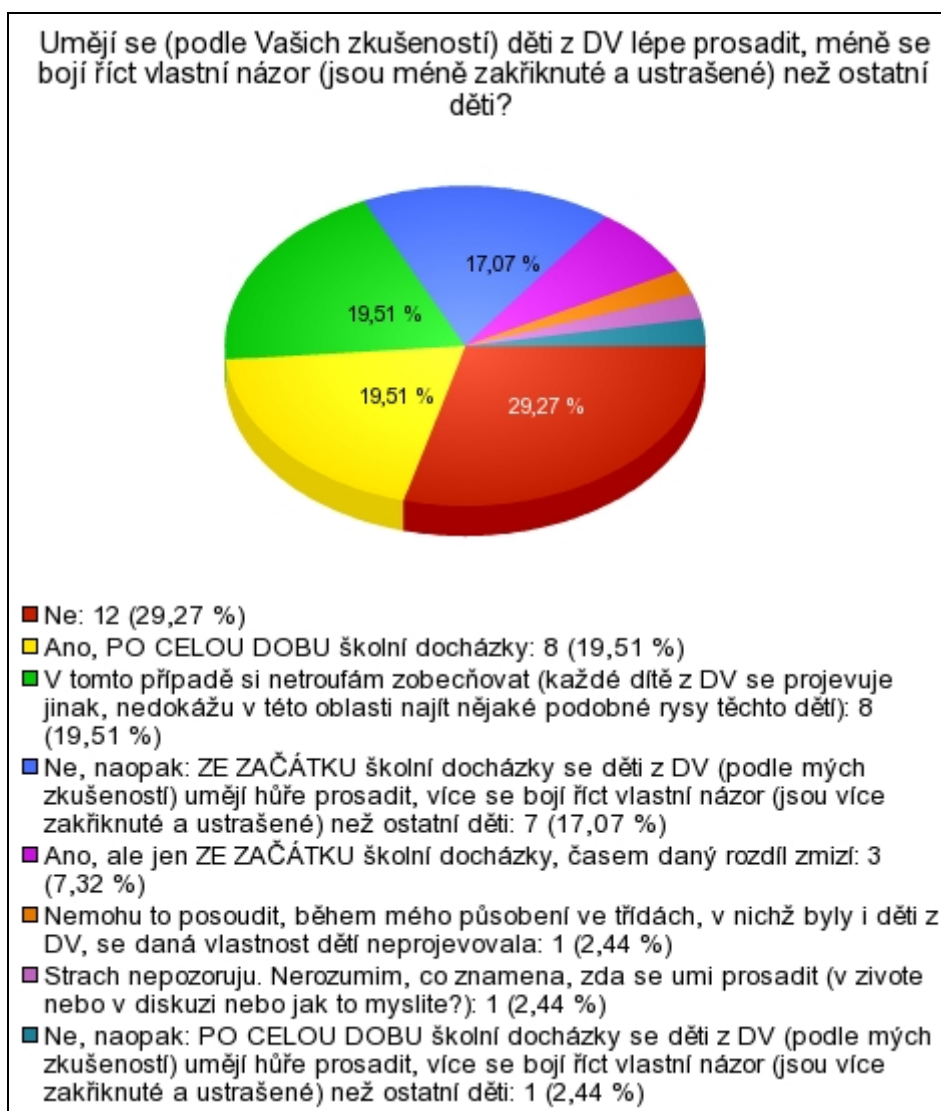
Některé dotazy hledající odpovědi na vybraná témata z oblasti sociální adaptace doma vzdělávaných dětí jsem mj. položila všem respondentům. Jedním z těchto témat byla právě i problematika **začlenění do kolektivu** ostatních dětí. Jak vyplývá z připojeného grafického znázornění, více než polovina (53,66 %) všech učitelů zapojených do daného šetření má zkušenosti s tím, že děti z DV si nenacházejí snadno kamarády a o přestávkách kolem sebe nemívají dost dětí. 54,55 % z nich, což představuje necelou třetinu (29,27 %) všech respondentů, dále uvádí, že minimálně zpočátku školní docházky si děti z DV nacházejí kamarády jen těžce a o přestávkách zůstávají samy. Tyto výsledky tedy opravdu korespondují s předchozí tabulkou adaptačních problémů zaznamenaných učiteli.



Dále jsem se učitelů ptala, zda jsou podle jejich zkušeností děti z DV zakříknutější a ustrašenější než ostatní děti (otázka však opět byla záměrně formulována pozitivně proto, aby formulace otázky učitele „nenaváděla“ přičítat dětem tyto negativní vlastnosti). Přestože se **nesmělost a plachost** ve výčtu pozorovaných adaptačních problémů těchto dětí objevila hned osmkrát (tvořila tedy 16,67 % ze všech jmenovaných problémů), doma

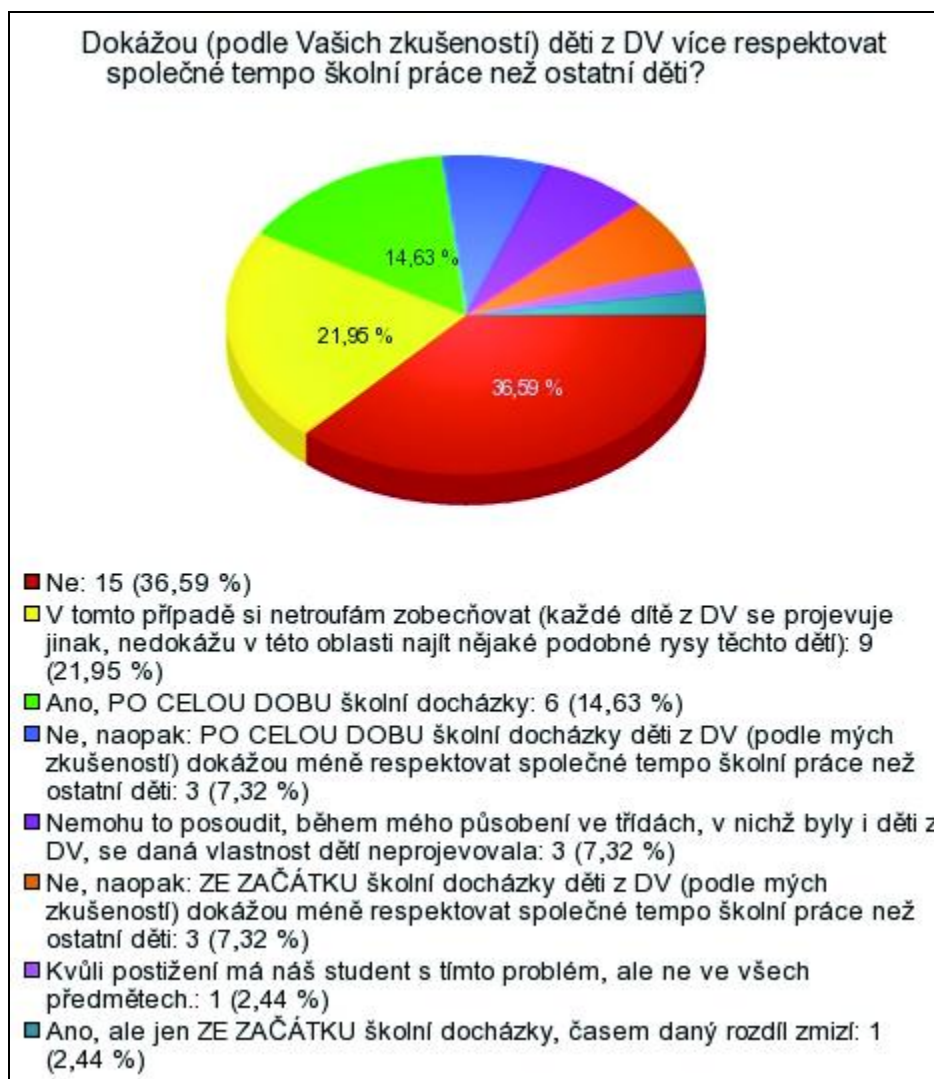


vzdělávané děti by za ustrašenější a zakřiknutější oproti ostatním dětem (minimálně z počátku školní docházky) označila jen necelá pětina respondentů (19,51 %). Naopak větší čtvrtina (26,83 %) učitelů má zkušenosti s opačnými projevy dětí z DV – děti z DV se umějí lépe prosadit, méně se bojí říci svůj názor, jsou tedy méně zakřiknuté a ustrašené než ostatní. V tomto případě odpovědi všech učitelů tedy s četností výše uvedených adaptačních problémů rozhodně nekorespondují.



Z okruhu požadavků kladených na žáky z DV v souvislosti s jejich zvykáním si na školní režim jsem se učitelů ptala na oblast **respektování společného tempa školní práce**. Jen 17,07 % učitelů uvedlo, že podle jejich zkušeností s tím mají minimálně zpočátku děti z DV obtíže (počítáme-li i potíže způsobené zdravotním handicapem žáka). Stejně procento učitelů naopak zadrželo odpovědi zcela opačné: absolventi DV dokážou společné tempo práce respektovat lépe než ostatní děti. Již z těchto údajů je tedy jasné, že zkušenosti

učitelů s projevy dětí z DV v této konkrétní oblasti jsou protichůdné a není možné v nich zaznamenat jakoukoliv výraznější tendenci. Největší množství učitelů (36,59 %) se domnívá, že děti z DV na tom v dané oblasti rozhodně nejsou lépe (a patrně ani hůře) než ostatní děti.



V případě adaptačních problémů dětí z DV lze tedy konstatovat, že oslovení učitelé nejvíce pozorují problémy dětí z DV se začleněním do třídního kolektivu. Zda však daná oblast představuje pro doma vzdělávané děti opravdu to nejproblematictější z jejich v procesu adaptace na školu či se pouze jedná o problémy, které učitelé snadněji zpozorují a více si je zapamatují než jiné, není možné posoudit.

## 4.5 Na co je třeba brát ohled při zařazení doma vzdělávaných dětí zpět do školy?

Jak jsem již vícekrát zdůrazňovala, předně je třeba, aby si zvláště rodiče doma vzdělávaných dětí uvědomili, že mimo obrovské množství výhod, jež DV dětem poskytuje, může děti svým způsobem i dočasně znevýhodnit, což se zpravidla poprvé projeví v období jejich pozdější adaptace na školu. Průběh a nároky prvního ročníku ZŠ bývají většinou uzpůsobeny tak, aby dětem zvykajícím si nově na školní docházku tento náročný úkol co nejvíce usnadnily. Když oproti tomu přicházejí do škol doma vzdělávané děti (kupř. po pěti letech IV), už se nesetkávají s vyučujícími, kteří by byli pečlivě vybíráni tak, aby zvládli co nejlépe „zaškolit“ nově příchozí. Naopak se nejspíše setkávají s pedagogy, kteří očekávají, že děti daného věku již patřičné školní návyky mají vytvořené a běžné nároky školy znají a zvládají.

### 4.5.1 Závěry a doporučení vyplývající z pilotní studie i z následného výzkumného šetření

V této souvislosti je proto potřeba upozornit na výpovědi dětí zařazených do pilotní studie popisující období této adaptace na školu jako pro ně značně psychicky i fyzicky náročné. Na horší zvládání zátěže u žáků zařazených do POIV na druhém stupni ZŠ poukazují i školy zapojené do tohoto experimentu (Altmanová, Franc, Votavová, 2011). Někteří pedagogové zařazení do následné orientační sondáže mezi učiteli (zaměřené na zkušenosti učitelů s absolventy DV) mj. proto zdůrazňují, že by i doma vzdělávané děti měly být určitým způsobem zapojené do školního procesu.

Tito učitelé u dětí z DV pozorují celou řadu pozitivních i negativních odlišností od ostatních dětí, jež přehledně shrnují tabulky uvedené na straně 78. **Na základě získaných dat není možné konstatovat, že by většina oslovených učitelů měla zkušenosti s tím, že by děti z DV byly po zařazení do školy v jakékoliv ze zkoumaných oblastí zdatnější než ostatní děti.** Všechny zjišťované zkušenosti učitelů s těmito dětmi jsou zpravidla velice rozličné a často si vzájemně i odporují. Na základě zjištěných výsledků by bylo možné podpořit jak argumenty zastánců DV, tak argumenty jeho odpůrců. Dva z oslovených učitelů mají natolik negativní zkušenosti s dětmi z DV, až se domnívají, že daným dětem DV nevratně ublížilo. Jeden z nich to popisuje slovy: „*Můj student má*

*psychické problémy (...). Myslím, že pochopitelná snaha rodiny (zejména matky) dítě chránit mu domácí výchovou zpočátku cestičku uhladila. Do budoucnosti ovšem zkomplikovala jeho komunikaci s ostatními a sociální soužití s kolektivem vůbec.“* Jiní naopak děti z DV hodnotí jako vyrovnanější a komunikativnější, jako děti, které studium zvládají lépe než ostatní a navíc k němu mají i více zájmů. Je tedy jasné, že je vše velmi individuální a vždy záleží na konkrétním dítěti a jeho rodinné situaci.

Nadpoloviční většina učitelů u absolventů DV však zaznamenává různé adaptační problémy, jejichž úplný výčet přináší tabulka na straně 86 a 87. Nejvíce učitelé poukazují na nedostatečné sociální kompetence<sup>41</sup> těchto dětí. Podle oslovených učitelů některé prvky chování těchto dětí připomínají chování jedináčků. Nutno však podotknout, že děti zařazené do pilotní studie častěji poukazovaly na problémy s adaptací na školní docházku jako takovou (na problémy s každodenním vstáváním, dlouhým pobytem ve škole, dojížděním atd.).

Jedním z úkolů speciální pedagogiky a zvláště školních speciálních pedagogů je podle mého názoru tedy mj. apelovat na všechny rodiče doma vzdělávaných dětí i na jejich budoucí učitele, aby se o problematiku adaptace absolventů DV na školu zodpovědně zajímali a daným dětem se ji snažili co nejvíce usnadnit. Osobně bych si proto přála, aby výsledky mých malých výše popsaných průzkumů českých zkušeností s adaptací doma vzdělávaných dětí na školu, zvláště pak vytvořené tabulky zaznamenaných adaptačních problémů i odlišností doma vzdělávaných dětí, posloužily jako dobrá inspirace všem školním speciálním pedagogům, učitelům i rodičům budoucích absolventů IV a co nejvíce jim pomohly zdárně překlenout fázi adaptace na školu konkrétního dítěte, na němž jim záleží.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> „Sociální kompetence vyžadují od žáků různého věku následující: být motivován k vyhledávání interakce s ostatními; mít znalosti o pravidlech a možnostech interakcí se stejně starými, mladšími i staršími spolužáky; umět měnit chování v reakci na to, jak se mění souvislosti, situace a/nebo vztahy s těmito spolužáky“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 55).

<sup>42</sup> Možnosti dalšího bádání i případné diskuse a polemiky, vhodné zmínit v souvislosti s vyhodnocením daných šetření, popisuji v závěru práce.

#### **4.5.1.1 Čemu by měli doma vzdělávané děti a jejich rodiče věnovat zvýšenou pozornost?**

Pokud chtějí rodiče svým dětem přechod z DV do školy co nejvíce usnadnit, mohou postupovat relativně obdobně jako rodiče dětí, které mění školu např. z důvodu stěhování apod. Tvrdŕochová (2012) rodičŕm doporučuje, aby využili letnŕch prázdnin k nenápadnŕm a především přirozenŕm přípravám dětí na novou školu. Děti by během těchto příprav rozhodně neměly mít pocit, že na jejich ŕspěšném zvládnutŕ těchto příprav závisí i ŕspěšné zvládnutŕ adaptace na školu. Zároveň by rodiče neměli před dětmi mluvit o škole negativně, vždy jen pozitivně a měli by si dát velký pozor na to, aby na děti nepřenášeli své obavy z toho, jak dítě adaptaci na školnŕ docházku zvládne. Naopak je vhodné, aby se rodiče společně s dětmi o novou školu zajímali, aby si okolí školy prošli, nacvičili si různé cesty do školy apod.

Vzhledem k tŕžkostem, jež zažívaly „zkoumané“ děti z DV v prezentovanŕch šetření, je dobré, aby rodiče počítali také s tím, že dítě může být zpočátku častěji nemocné, aby se snažili děti více navyknout na brzké vstávání a každodennŕ dojíždění. Jako důležité se také jeví více se u dětí zaměřit na rozvoj empatie a dalšŕch sociálnŕch dovedností podstatnŕch pro ŕspěšné fungování v kolektivu stejně starŕch dětí. Každŕ zainteresovaný rodič by si měl projít tabulky se zaznamenanŕmi problémy a nedostatky, jež pozorují učitelé u absolventŕ DV, a zodpovědně se zamyslet, zda by s danou oblastí mohlo mít v budoucnu problémy i jeho dítě, a poté zkusit navrhnout a realizovat konkrétnŕ kroky k tomu, jak jim předejŕt.

#### **4.5.1.2 Čemu by měli věnovat zvýšenou pozornost pedagogové, kteří budou učit doma vzdělávané děti po jejich zařazení zpět do školy?**

Pedagogové by si předně měli uvědomovat, že přestože nejsou učiteli prvňáčků, mohou se i u dětí v jejich třídě vyskytovat adaptační problémy, jedná-li se o děti z DV. Proto by se měli informovat u školnŕho speciálnŕho pedagoga či školnŕho psychologa, příp. u pracovníků PPP, jaké mají zvolit metody a postupy k tomu, aby danŕm dětem adaptaci na školu usnadnili. Dále by bylo vhodné žákovŕ proces adaptace vědomě sledovat a být v častějšŕm kontaktu s rodiči dítěte, kteří mohou učitele vhodně informovat o žákovŕch slabŕch i silnŕch stránkách i o tom, z čeho mají v souvislosti s žákovou adaptací na školu obavy apod. Podle Stránské a Poledňové (2006, s. 28) je „pro učitele... velmi důležité... dítě poznat, získat o něm všechny potřebné informace a případně zažíování školnŕch neŕspěchŕ správně

*korigovat. (...) Způsob pedagogické práce... musí respektovat problémy a omezení... dětí.“* V případě dětí, které prožívají maladaptaci emocionální, Stránská a Poledňová (tamtéž) dále radí, aby učitel dodal dítěti jistotu a naučil je, „*jak má pracovat, aby se vyhnulo zbytečnému selhání. V pedagogickém vedení úzkostného dítěte může být někdy dostačující dodat dítěti jistotu a naučit je, jak má pracovat, aby se vyhnulo zbytečnému selhání. Občas je nutné respektovat tempo dítěte, zpomalené jeho nejistotou a nadměrnou pečlivostí, je třeba zvolit vhodný způsob zkoušení a navodit situaci, v níž by mohlo zažít úspěch. Je nutné ocenit snahu a každé sebemenší zlepšení, povzbudit a projevit sympatii. Vhodné je příliš nezdůrazňovat význam co nejlepších školních výsledků. Také je třeba naučit dítě přijmout neúspěch a nepovažovat jej za tragedii, ale spíše za informaci, na co je třeba se zaměřit. Je třeba dítě naučit, jak se s nezdary vyrovnávat.*“

Co se týče problematiky začlenění dítěte do kolektivu, upozorňuje Kramulová (2005, s. 18), že: „*už první informace, které žáci dostanou o nově příchozím, mu dokáže získat kladné či záporné body dříve, než dotyčný vstoupí do dveří*“. Zvláště pokud dítě z DV přechází do již vytvořeného kolektivu, měl by se učitel snažit o to, aby jeho první setkání se třídou bylo co nejpříjemnější. Je žádoucí, aby dopředu věděl, kam žáka posadí, a domluvil s některým z jeho nových spolužáků, aby dítěti ukázal, jak to na jejich škole chodí. Učitel by také měl nabídnout žákovi školou nabízené volnočasové aktivity.

## 5 Přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole

Během PODV pozorovaly hodnotící týmy u dětí zařazených do PO některé společné kladné znaky. Děti byly spontánní, dobře komunikovaly a prokazovaly řadu specifických znalostí. „Mnoho rodičů vedlo děti ke schopnosti získávat informace různým aktivním způsobem, většina dětí uměla o problému uvažovat a hledat několik cest k řešení“ (Brant, Tupý, Vrbová, 2006, s. 33). Na podkladě těchto i jiných pozitivních výsledků (srov. např. Klofátová, 2010) zaznamenaných u doma vzdělávaných dětí Kapicová (in Rutová, 2012) věří, že **české školství se v budoucnosti bude měnit právě díky dětem z IV**. Pražáková (in Suchochlebová Ryntová, 2007) podotýká, že z absolventů DV, které osobně zná, většinou vyrůstají silné osobnosti. Své tvrzení doplňuje příkladem svého syna, jenž se v době po svém přechodu z DV na osmileté gymnázium „zastával slabších spolužáků, kteří byli čas od času mírně šikanováni“ (2007, s. 35), a svou třídní učitelkou byl bohužel poté považován za precitlivělého. Nastíněné skutečnosti mě vedly k myšlence, zda by děti z DV nemohly být přínosem pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole. Neboť „posílení úcty ve škole je významný aspekt inkluzivní pedagogiky, ze kterého budou profitovat všechny děti. Deficit úcty, který se projevuje v přehlížení, ponižování, zesměšňování nebo negativním zaškatulkování žáka, v nepřizpůsobení tempa nejslabším, spočívá v nedostatečném uvědomování si hodnoty dítěte. Je to jev, se kterým se dnes děti doma i ve školní třídě setkávají často“ (Hornáková in Lechta (ed.), 2010, s. 111). Otázce možného přínosu absolventů DV pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole jsem proto věnovala druhou část své orientační sondáže (mapující zkušenosti učitelů s absolventy DV) a v krátkosti se jí zabývá tato poslední kapitola práce.

### 5.1 Inkluzivní vzdělávání

„Inkluzivní vzdělávání je uspořádání běžné školy takovým způsobem, aby se v ní mohlo nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, na druh jejich speciálních potřeb, bez rozdílu ve výkonech žáků v učení“ (Lebeer in Lechta (ed.), 2010, s. 121). Inkluzivní pedagogika tedy prosazuje otevřené a individualizované učební procesy, které jsou orientovány na individuální schopnosti každého žáka. Inkluzivní pedagogika nehodnotí dítě podle statistických výkonnostních norem, nýbrž podle individuální

vztahové normy, čímž mj. umožňuje zohledňovat i SVP žáků v heterogenních učebních skupinách. „Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

### 5.1.1 Inkluzivní prostředí

Inkluzivní prostředí vzniká v běžné škole tehdy, když „škola nejenom zahrnuje širokou paletu rozmanitých individualit žáků co do schopností, zájmů, výchozích rodinných a kulturních prostředí, handicapů apod., ...ale nad to organizuje výuku a soužití žáků ve třídě tak, aby nejen všechny děti co nejlépe prospívaly, ale také aby se každý svou jedinečností podílel na pozitivním klimatu sounáležitosti. Jinak řečeno, v inkluzivní škole je koncepčně sledován cíl umět žít pospolu, obohacovat ty druhé tím, jaký jsem, a přijímat své obohacení těmi druhými – právě tím, že jsou jiní než já, takoví, jací jsou“ (Helus, 2007, s. 128).

Při vytváření inkluzivního prostředí ve škole je tedy nesmírně důležité, aby do inkluzivního procesu byli aktivně zapojeni i žáci dané školy (srov. Matuška in Lechta (ed.), 2010, s. 122). Jedním z výchozích principů inkluzivní edukace je i žákovská schopnost vzájemné kooperace. Fungovat efektivně umožňují každé skupině právě interpersonální a skupinové dovednosti jednotlivých žáků. „Jejich utváření je postupné, od nejjednodušších po složitější: od vzájemného poznávání, oslovování křestním jménem, posilování vzájemné důvěry, přesné a otevřené komunikace, přes dovednost konstruktivně vyjadřovat souhlas i nesouhlas, umění někoho zapojit do činnosti, umění požádat o pomoc a přijmout ji, až k akceptování, toleranci a podpoře druhého člověka a řešení konfliktů konstruktivním způsobem“ (Jablonský in Lechta (ed.), 2010, s. 139). V souvislosti se zařazením doma vzdělávaných dětí do školy jsem proto zkoumala i zkušenosti českých učitelů s tím, do jaké míry napomáhají absolventi DV utváření inkluzivního prostředí v běžné škole v porovnání s ostatními dětmi.

## 5.2 Předpoklady a cíle druhé části výzkumného šetření

Do této poslední kapitoly své diplomové práce jsem proto zařadila prezentaci a vyhodnocení druhé části orientační sondáže mezi učiteli popisované v předchozí kapitole (viz podkapitola 4.4.1 Předpoklady a cíle). Tato část výše objasněného průzkumu totiž svým zaměřením sice stále spadala do šíře uvedeného výzkumného cíle (zmapovat



zkušenosti českých učitelů s dětmi z IV po jejich zařazení zpět do školy), specializovala se však již jen na takové zkušenosti českých učitelů s těmito dětmi, které mohly napomoci odpovědět na níže formulované výzkumné otázky.

### 5.2.1 Výzkumné otázky druhé části šetření

- ♦ Mají čeští učitelé zkušenost s tím, že doma vzdělávané děti pomáhají utvářet ve škole inkluzivní prostředí?
- ♦ Mají čeští učitelé zkušenost s tím, že doma vzdělávané děti jsou větším přínosem pro vznik inkluzivního prostředí než jejich spolužáci?

Pod utvářením inkluzivního prostředí rozumím tvorbu inkluzivní politiky, rozvíjení inkluzivní praxe i budování inkluzivní kultury v dané škole (srov. Booth, Ainscow, 2007).

### 5.2.2 Možnosti a limity

Za hlavní přednost této druhé části šetření považuji především její téma, které, jak se domnívám, dosud nikdo nezkoumal. Zásadním přínosem je tedy již samotné formulování vytyčených výzkumných otázek i poukázání na možnou souvislost mezi osobnostními kvalitami absolventů DV a vytvářením inkluzivní praxe a inkluzivního prostředí ve škole. Nedostatky této druhé části orientační sondáže mezi učiteli představuje malý rozsah zkoumaného vzorku učitelů (snižující jeho reprezentativnost), jeho vybrání formou nepravého vícenásobného výběru s několika nutnými ústupky provedenými při jeho realizaci a zvláště pak sběr dat metodou nestandardizovaného polostrukturovaného dotazníku, jehož míra validity nebyla stanovena, a není tedy ověřeno, zda je použitý nástroj dostatečně vhodný k hledání odpovědí na zvolené výzkumné otázky, nakolik zjišťuje to, co zjišťovat má. Stejně tak nebyl určen ani stupeň reliability vytvořeného dotazníku, a tak není známa ani míra jeho spolehlivosti a přesnosti (srov. Gavora, 2010). Přesné znění dotazníku připojuji k práci v příloze č. 4 Dotazník vytvořený pro orientační sondáž mezi učiteli (s pracovním názvem *Domácí vzdělávání očima učitelů*).

### 5.2.3 Zvolené metody

V popisované druhé části šetření (zabývající se možným přínosem doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí) byly užity tytéž metody jako v jeho

části první. Vybrané metody blíže charakterizují v podkapitole 4.4.2 Zvolené metody. Při tvorbě druhé části webového dotazníku jsem vycházela z publikace *Ukazatel inkluze* (Booth, Ainscow, 2007), která poskytuje materiály pro posouzení úrovně vybraných atributů, jež by měla inkluzivní škola mít. Autoři publikace navrhuji konkrétní „měřítka“ a otázky, s jejichž pomocí má být detailně posouzena aktuální situace ve zkoumané škole a na jejichž základě je poté možné stanovit priority, na něž se bude potřeba zaměřit, aby i v dané škole došlo k vytvoření inkluzivního prostředí. Z uvedených měřítek a otázek jsem vybrala takové, které se týkaly konkrétních projevů chování žáků. Jejich formulaci jsem pak upravila tak, aby je bylo možné začlenit do připravovaného dotazníku pro učitele mapujícího jejich zkušenosti s absolventy DV.

Dotazované projevy chování absolventů DV je možné podle rozdělení uvedeného v dané publikaci dále dělit do tří vzájemně propojených oblastí (rozvíjení inkluzivní praxe, tvorba inkluzivní politiky, budování inkluzivní kultury), podle nichž Booth a Ainscow (2007) zkoumají míru inkluze a exkluze v každé škole. Tyto oblasti jsou součástí rozvoje správné inkluzivní školy.

- 1) Z oblasti rozvíjení inkluzivní praxe jsem se zaměřila na organizaci učení a v ní na měřítko **„žáci při učení vzájemně spolupracují“**. Učitelům jsem položila tyto otázky:
  - Sdílejí (podle Vašich zkušeností) děti z DV ochotně své znalosti a dovednosti?
  - Umějí (podle Vašich zkušeností) děti z DV zdvořile odmítnout pomoc, když ji nepotřebují?
  - Když mají ostatní děti ve třídě nějaké starosti, pomáhají jim (podle Vašich zkušeností) děti z DV, aby se uklidnily? (Booth, Ainscow, 2007, s. 79)
- 2) Z oblasti tvorba inkluzivní politiky jsem se jen jedinou otázkou zabývala podporou různorodosti a konkrétně měřítkem **„politika podporující osobnostní a morální rozvoj“**:
  - Přispívají (podle Vašich zkušeností) děti z DV k omezení nezájmu a vyrušování ve vyučovacích hodinách? (Booth, Ainscow, 2007, s. 71)
- 3) Z oblasti budování inkluzivní kultury jsem zkoumala budování komunity a konkrétně na měřítka **„žáci si navzájem pomáhají“**, **„žáci spolu jednají s úctou“**, **„škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace“**. Do dotazníku jsem proto zařadila dále uvedené položky.

**Měřítko „žáci si navzájem pomáhají“:**

- Vyhledávají (podle Vašich zkušeností) děti z DV pomoc u ostatních dětí, je-li to zapotřebí?
- Nahlásí (podle Vašich zkušeností) děti z DV učiteli, že ony samy či někdo jiný potřebuje s něčím pomoci?
- Jsou si (podle Vašich zkušeností) děti z DV vědomy toho, že se od různých dětí může očekávat různá míra dodržování školních pravidel?
- Oceňují (podle Vašich zkušeností) děti z DV výsledky druhých?
- Mají-li (podle Vašich zkušeností) děti z DV pocit, že se s někým nejednalo spravedlivě, postaví se za něj?
- Dělí se (podle Vašich zkušeností) děti z DV o přátele vždy s ostatními?
- Je (podle Vašich zkušeností) pravda, že se děti z DV neuchylují k diskriminačním projevům (např. k rasistickým, sexistickým či homofobním projevům nebo k projevům urážejícím osoby s postižením)? (Booth, Ainscow, 2007, s. 48)

**Měřítko „žáci spolu jednají s úctou“:**

- Nabídnou (podle Vašich zkušeností) děti z DV pomoc, když vidí, že je zapotřebí?
- Starají se (podle Vašich zkušeností) děti z DV o prostředí ve škole?
- Pomohou (podle Vašich zkušeností) děti z DV zaměstnancům školy, když jsou o to požádány? (2007, s. 50)

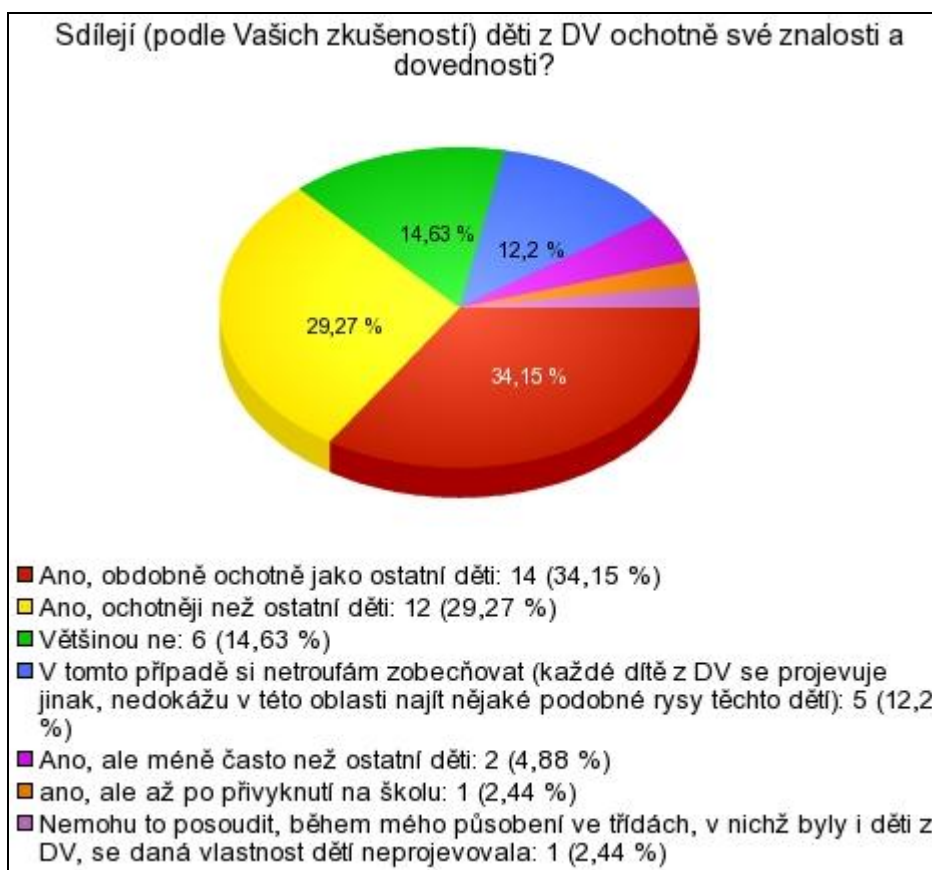
**Měřítko „škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace“:**

- Tolerují (podle Vašich zkušeností) děti z DV odlišnosti ostatních? (2007, s. 59)

### **5.3 Analýza výsledků druhé části výzkumného šetření, jejich hodnocení a interpretace**

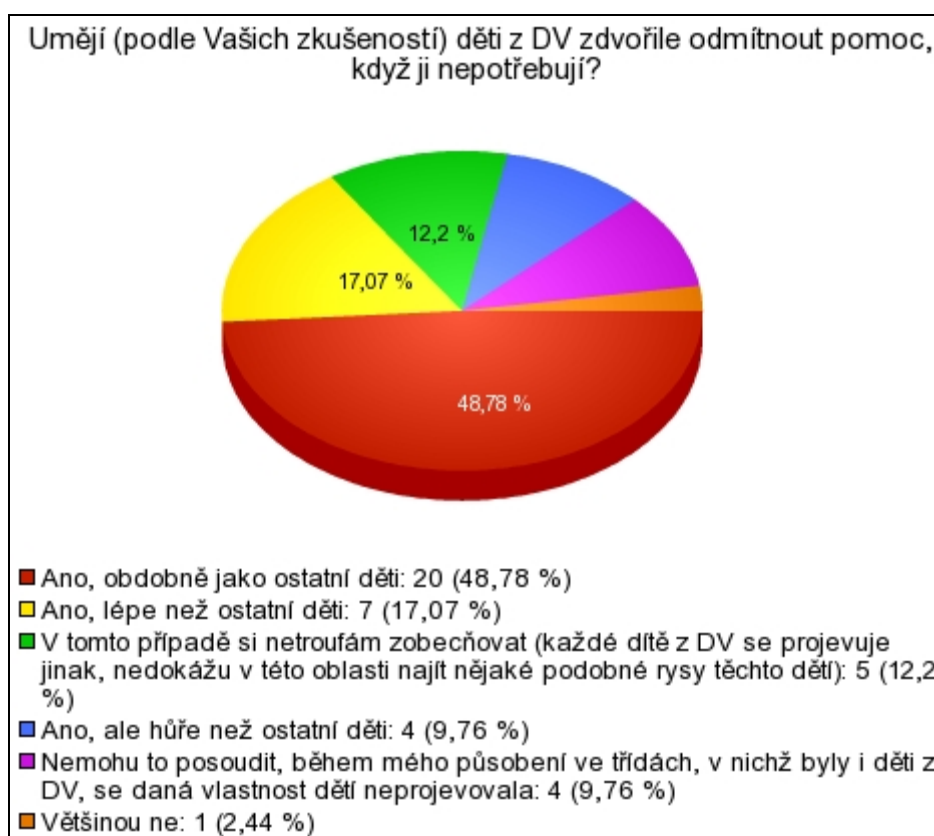
První položka z oblasti **vzájemné spolupráce žáků při učení** zkoumala, zda absolventi DV sdílejí ochotně své dovednosti a znalosti. Na základě získaných dat je možné konstatovat, že 63,42 % respondentů má zkušenosti s dětmi z DV, jež své dovednosti a znalosti sdílejí ochotněji než ostatní děti či alespoň obdobně ochotně. Že absolventi z DV sdílejí své dovednosti a poznatky ochotněji než ostatní, se domnívá necelá třetina respondentů, tedy 29,27 %. Opět se ale vyskytují i učitelé, kteří mají zkušenosti zcela opačné. Necelá pětina (19,51 %) učitelů zatrhlá, že děti z DV své znalosti a dovednosti sdílí

méně často než ostatní anebo je téměř vůbec nesdílejí. Jejich odpovědi znázorňuje následující graf.

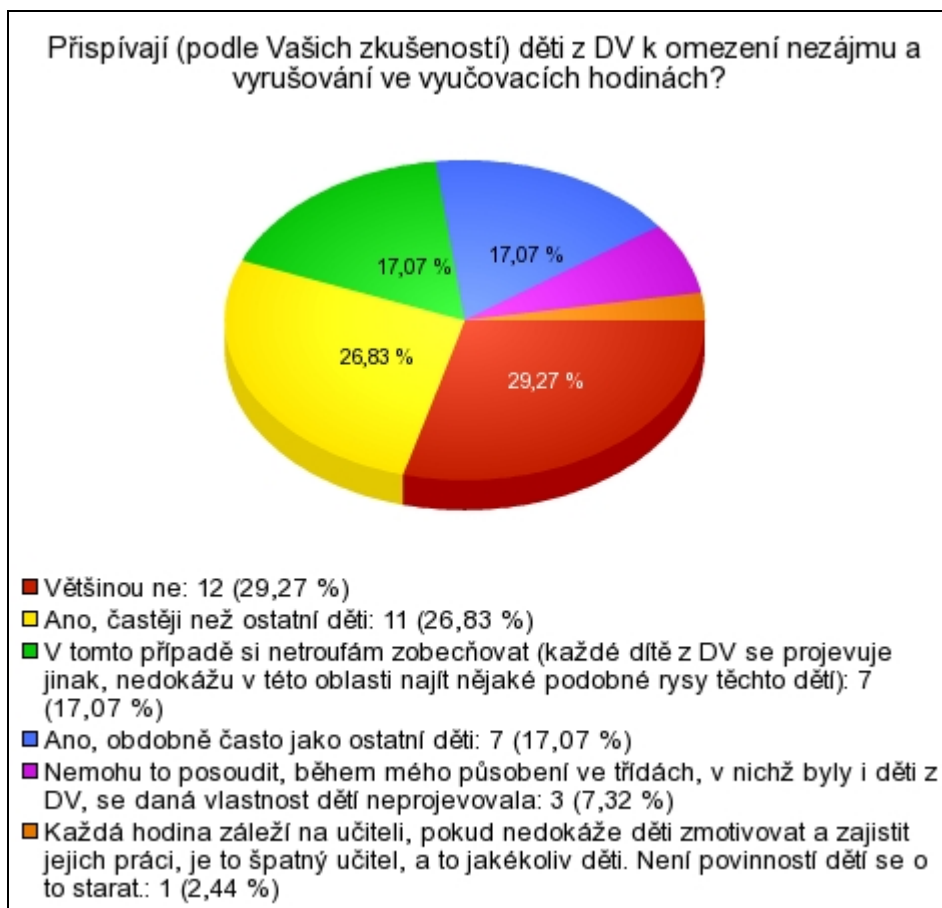


U dotazu, zda děti z DV pomáhají ostatním dětem ze třídy uklidnit se v případě, že mají nějaké starosti, odpovědělo 31,71 % učitelů, že tak děti z DV činí obdobně často jako ostatní děti. Dalších 34,15 % odpovědělo, že si netroufají zobecňovat anebo že se v době jejich působení dotazovaná vlastnost dětí z DV neprojevovala. Necelá čtvrtina (24,34 %) učitelů má dokonce zkušenost s tím, že absolventi DV daným dětem pomáhají buď méně než ostatní děti, anebo většinou vůbec ne.

V případě zdvořilého odmítnutí pomoci se téměř polovina učitelů domnívá, že děti z DV jsou na tom obdobně jako ostatní děti. 17,07 % respondentů má zkušenost s tím, že jsou na tom dokonce lépe, nicméně 12,2 % respondentů s tím, že jsou na tom hůře anebo to dokonce ani neumějí.



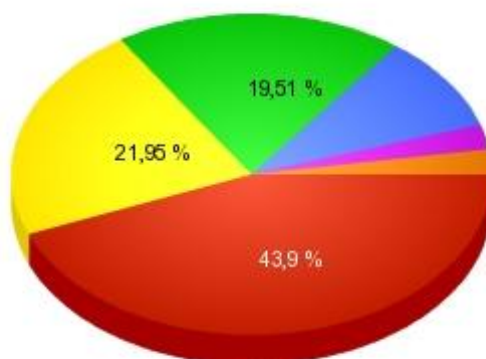
Kategorii **podpora různorodosti a politika podporující osobnostní a morální rozvoj** zkoumala pouze otázka mapující přispění doma vzdělávaných dětí k omezení nezájmu a vyrušování ve vyučovacích hodinách. Konkrétně 43,9 % učitelů má zkušenost s tím, že absolventi DV k omezení nezájmu a vyrušování ve vyučovacích hodinách přispívají častěji než ostatní děti anebo stejně často jako ony. Zkušenosti 29,27 % učitelů to však vyvracejí. Zastoupení jednotlivých odpovědí přehledně znázorňuje následující graf.



Měřítka **vzájemné pomoci, uctivého jednání mezi žáky a minimalizování všech forem diskriminace** zkoumalo hned jedenáct dalších otázek. Nejvýznamnější ze všech uvedených měřítek je patrně **oblast vzájemné pomoci**. Tu testovalo sedm otázek. V položce mapující dovednost dětí z DV vyhledat pomoc u ostatních dětí uvedlo 44,19 % učitelů, že děti z DV pomoc u druhých dětí většinou nevyhledávají, případně méně často než ostatní děti. Pouze 21,95 % respondentů má zkušenosti s tím, že děti z DV tak učiní stejně často jako druhé děti anebo častěji.

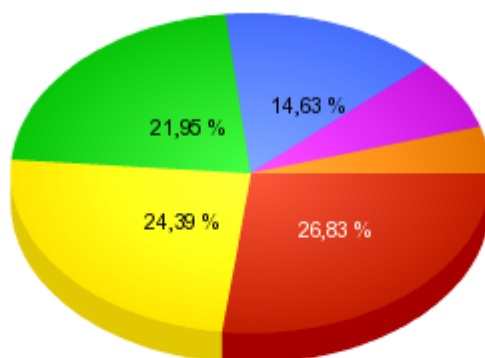
Avšak v případě požádání o pomoc učitele (nikoliv ostatní děti) se hned 48,78 % respondentů domnívá, že děti z DV nahlásí učiteli, že ony samy nebo někdo jiný potřebuje s něčím pomoci, častěji či stejně často jako ostatní děti. I přesto necelá třetina (29,27 %) zúčastněných danému tvrzení oponuje. Podle nich se děti z DV v popsaném případě na učitele většinou vůbec neobráťí anebo tak činí méně často než ostatní děti. Zjištěná data upozorňují i na možné špatné začlenění doma vzdělávaných dětí do kolektivu. Neboť téměř polovina učitelů má zkušenosti s tím, že by se na ně děti obrátily, kdyby potřebovaly s něčím pomoci. A stejné množství učitelů se domnívá, že by děti danou pomoc nehledaly u svých spolužáků. Jednotlivé odpovědi shrnují následující grafy.

Vyhledávají (podle Vašich zkušeností) děti z DV pomoc u ostatních dětí, je-li to zapotřebí?



- Většinou ne: 18 (43,9 %)
- Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala: 9 (21,95 %)
- Ano, obdobně často jako ostatní děti: 8 (19,51 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 4 (9,76 %)
- Ano, častěji než ostatní děti: 1 (2,44 %)
- Ano, ale méně často než ostatní děti: 1 (2,44 %)

Nahlásí (podle Vašich zkušeností) děti z DV učiteli, že ony samy či někdo jiný potřebuje s něčím pomoci?

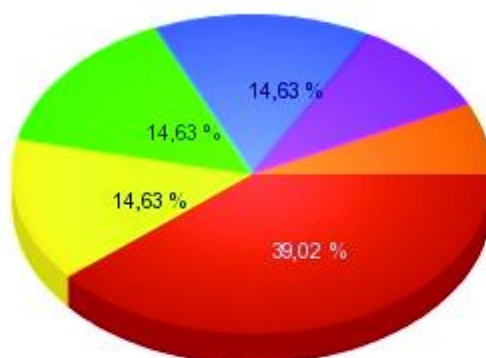


- Ano, obdobně často jako ostatní děti: 11 (26,83 %)
- Většinou ne: 10 (24,39 %)
- Ano, častěji než ostatní děti: 9 (21,95 %)
- Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala: 6 (14,63 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 3 (7,32 %)
- Ano, ale méně často než ostatní děti: 2 (4,88 %)

Následující čtyři grafy vystihují zkušenosti učitelů se zájmem dětí z DV o druhé, s jejich uvědomováním si odlišností mezi dětmi i s jejich respektováním a tolerováním.

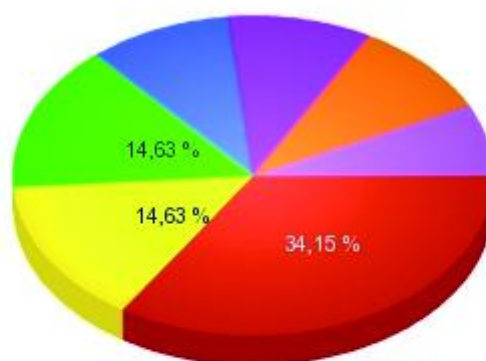


Oceňují (podle Vašich zkušeností) děti z DV výsledky druhých?



- Ano, obdobně často jako ostatní děti: 16 (39,02 %)
- Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala: 6 (14,63 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 6 (14,63 %)
- Většinou ne: 6 (14,63 %)
- Ano, ale méně často než ostatní děti: 4 (9,76 %)
- Ano, častěji než ostatní děti: 3 (7,32 %)

Jsou si (podle Vašich zkušeností) děti z DV vědomy toho, že se od různých dětí může očekávat různá míra dodržování školních pravidel?



- Ano, obdobně často jako ostatní děti: 14 (34,15 %)
- Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala: 6 (14,63 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 6 (14,63 %)
- Většinou ne: 4 (9,76 %)
- Ano, častěji než ostatní děti: 4 (9,76 %)
- Ano, ale méně často než ostatní děti: 4 (9,76 %)
- S filozofií otázky nesouhlasím - pravidla musí být spravedlivá, proč by je různé děti měly dodržovat v různé míře? Základní pravidla musí dodržovat všichni.: 3 (7,32 %)

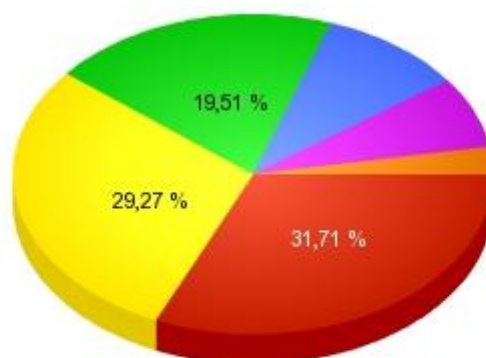


Je (podle Vašich zkušeností) pravda, že se děti z DV neuchylují k diskriminačním projevům (např. k rasistickým, sexistickým či homofobním projevům nebo k projevům urážejícím osoby s postižením)?



- Ano, (téměř) nikdy se k diskriminačním projevům neuchylují: 12 (29,27 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 9 (21,95 %)
- Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala: 7 (17,07 %)
- Ano, většinou se k diskriminačním projevům neuchylují: 7 (17,07 %)
- Ano i ne - je tomu u nich obdobně jako u ostatních dětí: 6 (14,63 %)

Mají-li (podle Vašich zkušeností) děti z DV pocit, že se s někým nejednalo spravedlivě, postaví se za něj?



- Ano, obdobně často jako ostatní děti: 13 (31,71 %)
- Ano, častěji než ostatní děti: 12 (29,27 %)
- Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala: 8 (19,51 %)
- Většinou ne: 4 (9,76 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 3 (7,32 %)
- Ano, ale méně často než ostatní děti: 1 (2,44 %)

Dva výše uvedené grafy jsou v otázce přínosu doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí velmi podstatné. Neboť zkušenosti s tím, že se děti z DV většinou neuchylují k diskriminačním projevům (nikoliv tedy někdy ano, jindy ne jako jiné děti), má téměř polovina (46,34 %) všech oslovených učitelů. Může to být způsobeno např. tím, že jistou část daných dětí mnohdy představují děti z křesťanských rodin, ale také nemusí. Přičteme-li k nim i respondenty, kteří uvádějí, že jsou na tom děti z DV stejně jako jiné děti, vyjde nám ještě vyšší procento respondentů (60,98 %). Tento počet respondentů je shodný s množstvím učitelů, kteří zahrli, že se absolventi DV minimálně stejně často jako jiné děti postaví za toho, o němž se domnívají, že s ním bylo jednáno nespravedlivě. A téměř polovina z nich, celých 48 % (tj. 29,27 % ze všech respondentů) se domnívá, že děti z DV brání toho, s nímž je pravděpodobně zacházeno nespravedlivě, častěji než ostatní děti.

Problematická byla pro respondenty opět oblast kamarádství dětí z DV s ostatními dětmi. Většina učitelů (58,54 %) zahrla dvě neurčité možnosti. Jen 19,51 % učitelů uvedlo, že se děti z DV dělí o přátele s ostatními stejně často jako jejich spolužáci či častěji. Naopak 14,63 % učitelů má zkušenosti s tím, že se absolventi DV o přátele dělí s ostatními méně často než ostatní děti či téměř vůbec. Tři učitelé výslovně uvedli, že děti, o nichž vypovídají jejich zkušenosti, mají jen minimum přátel.



**Oblast jednání s úctou** zkoumaly tři otázky. 65,85 % učitelů má zkušenost s tím, že děti z DV nabídnou pomoc, když vidí, že je potřeba. Dokonce 42,11 % procent z nich (tj. 19,51 % ze všech respondentů) se domnívá, že tyto děti tak učiní častěji než jejich spolužáci. Stejně množství učitelů však uvedlo, že absolventi DV pomoc většinou nenabídnou, i když vidí, že je potřeba, nebo méně často než ostatní děti.



Uctivé jednání se projevuje i v chování dětí ke školnímu prostředí. Jedna z položek se proto ptala, zda se děti z DV starají o prostředí ve škole. 46,34 % učitelů uvádí, že ano – stejně jako jiné děti, nebo dokonce více. Jen 19,51 % učitelů se domnívá, že se děti z DV o školní prostředí většinou nestarají, případně se o ně starají méně než ostatní děti.

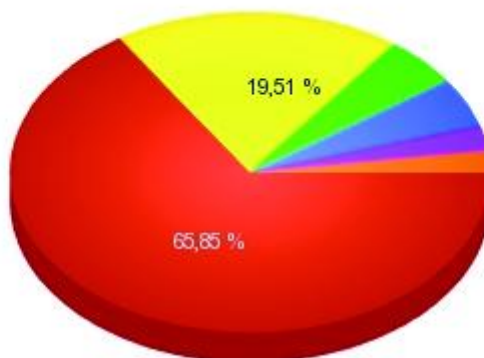
Třetí z otázek mapuje uctivé jednání dětí ve vztahu k zaměstnancům školy. Ze získaných dat vyplývá, že patrně většina dětí, je-li kýmkoli požádána o pomoc, vyhoví. Neboť 65,85 % učitelů se domnívá, že děti z DV zaměstnancům školy na jejich přímou výzvu pomohou stejně často jako ostatní děti. Přidáme-li i respondenty, kteří uvedli, že děti z DV pomohou dokonce častěji než ostatní děti, pak lze konstatovat, že zkušenost s tím, že děti z DV pomohou zaměstnancům škol, když jsou o to požádány, má 85,37 % všech respondentů. V oblasti uctivého jednání tedy děti z DV vykazují podle učitelů velice dobré výsledky. Přesné procentuální zastoupení všech odpovědí ukazují následující grafy.

Starají se (podle Vašich zkušeností) děti z DV o prostředí ve škole?



- Ano, obdobně často jako ostatní děti: 15 (36,59 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 8 (19,51 %)
- Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala: 8 (19,51 %)
- Většinou ne: 4 (9,76 %)
- Ano, častěji než ostatní děti: 4 (9,76 %)
- Ano, ale méně často než ostatní děti: 2 (4,88 %)

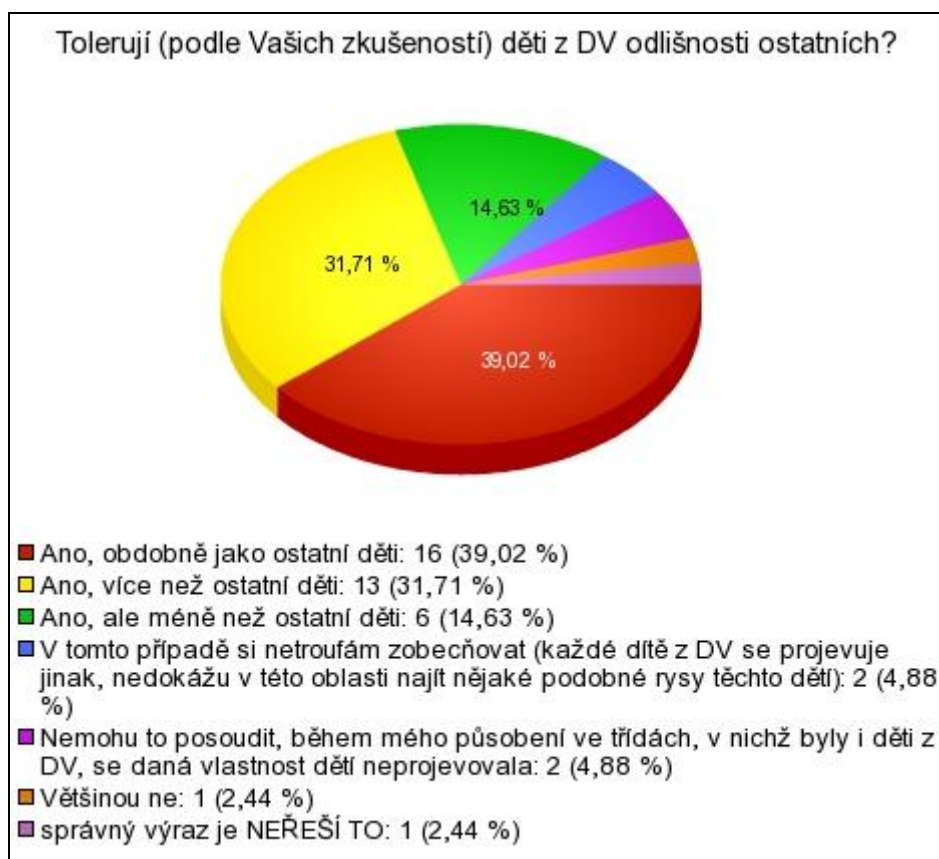
Pomohou (podle Vašich zkušeností) děti z DV zaměstnancům školy, když jsou o to požádány?



- Ano, obdobně často jako ostatní děti: 27 (65,85 %)
- Ano, častěji než ostatní děti: 8 (19,51 %)
- V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí): 2 (4,88 %)
- Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala: 2 (4,88 %)
- Ano, ale méně často než ostatní děti: 1 (2,44 %)
- Většinou ne: 1 (2,44 %)



Měřítka minimalizace **všech forem diskriminace** zkoumala poslední z otázek. Podle výpovědí všech respondentů celých 70,73 % učitelů má zkušenosti s tím, že děti z DV tolerují odlišnosti ostatních minimálně obdobně jako ostatní děti. 44,83 % z nich (tj. 31,71 % všech respondentů) se domnívá, že absolventi DV tolerují odlišnosti druhých dokonce více než ostatní děti. Poměrně velké číslo respondentů, 17,07 %, však uvedlo, že děti z DV tolerují odlišnosti ostatních méně než jejich spolužáci, případně je většinou netolerují vůbec. Opět se tedy zkušenosti učitelů rozcházejí, přesto však velké množství z nich v tomto případě absolventy DV hodnotí velice kladně.



### 5.3.1 Závěry vyplývající z druhé části šetření

Zkušenost s tím, že doma vzdělávané děti **při učení spolupracují** lépe než ostatní děti anebo stejně jako ony, má tedy **průměrně 56,81 %** dotázaných učitelů (v případě sdílení dovedností a poznatků 63,42 %, v případě pomoci druhým uklidnit se 41,46 % a v případě zdvořilého odmítnutí pomoci 65,85 %). Průměrně má tedy zkušenost s tím, že doma vzdělávané děti (ve zkoumaných oblastech) pomáhají **rozvíjet inkluzivní praxi**, nadpoloviční většina oslovených učitelů.

Na základě zkušeností zúčastněných učitelů **není však možné konstatovat, že by děti z DV při učení vzájemně spolupracovaly se spolužáky nějak více než ostatní děti.** Pouze v oblasti ochotného sdílení dovedností a poznatků zaznamenalo větší množství učitelů (necelá třetina z nich) nějakou výraznější aktivitu ze strany dětí z DV. Nicméně necelá pětina respondentů má zkušenosti zcela opačné.

43,9 % respondentů má zkušenost s tím, že doma vzdělávané děti pomáhají **tvorit inkluzivní politiku**, a to konkrétně svým přispíváním k omezení nezájmu a vyrušování ve vyučovacích hodinách, častěji než ostatní děti anebo stejně často jako ony. Zkušenosti 29,27 % učitelů to však vyvracejí. Není tedy možné konstatovat, že by děti z DV byly (ve zkoumaném ohledu) pro oblast tvorby inkluzivní politiky jednoznačně výrazným přínosem, natož pak větším než ostatní děti. Zkušenosti učitelů se značně různí.

Co se týče **vzájemné pomoci** mezi dětmi, vypočteme-li průměr všech procentuálních hodnot odpovědí, které uváděly, že děti z DV (ve zkoumaných ohledech) daným způsobem jednají stejně jako ostatní děti anebo lépe či častěji, lze konstatovat, že zkušenosti s tím, že absolventi DV si mezi sebou i ostatními dětmi navzájem pomáhají, má průměrně 43,21 % respondentů. Největší problémy z této oblasti dělá dětem z DV podle učitelů vyhledávání pomoci u ostatních dětí a dělení se o přátele s ostatními. Naopak v oblastech zastání se druhého a neuchylování se k diskriminačním projevům učitelé posuzují své zkušenosti s danými dětmi velice pozitivně. Zkušenosti s tím, že děti z DV **jednají uctivě** stejně jako jejich spolužáci, či dokonce uctivěji ve vztahu k ostatním dětem, ke školnímu prostředí i k pracovníkům školy, má průměrně 65,85 % všech respondentů. V otázce zkoumající **minimalizování všech forem diskriminace** uvedlo 70,73 % učitelů, že děti z DV tolerují odlišnosti druhých stejně jako ostatní děti, nebo dokonce více. Pokud z daných výsledků opět vypočítáme průměr, vyjde nám, že zkušenosti s tím, že děti z DV pomáhají **budovat inkluzivní kulturu** častěji než ostatní děti anebo stejně často jako ony, má 59,93 % dotázaných učitelů, tedy téměř 60 % z nich. Na základě zkušeností zúčastněných učitelů **není však možné konstatovat, že by děti z DV sobě i ostatním pomáhaly nějak více než ostatní děti.** To se průměrně domnívá jen 17,45 % respondentů. V oblasti zastání se druhého a neuchylování se k diskriminačním projevům se to však domnívá průměrně 37,8 % respondentů. Dále **není možné konstatovat, že by** podle zkušeností oslovených učitelů **děti z DV jednaly uctivěji než ostatní děti.** To se průměrně domnívá jen 16,26 % všech respondentů. Co se týče minimalizování forem diskriminace, 31,71 % všech respondentů se opravdu domnívá, že absolventi DV tolerují odlišnosti

druhých více než ostatní děti. Protože však 17,07 % respondentů má zkušenosti zcela opačné, opět **nelze tvrdit, že by děti z DV byly v oblasti tolerování odlišností jednoznačně větším přínosem pro vznik inkluzivního prostředí než ostatní děti.**

Druhá část průzkumu tedy prokázala, že průměrně má zkušenost s tím, že doma vzdělávané děti (ve zkoumaných oblastech) pomáhají utvářet ve škole inkluzivní prostředí, přibližně 53,54 % všech dotázaných učitelů.

V žádné z množin uvedených odpovědí se nikdy nestalo, že by všichni učitelé měli shodné zkušenosti. Vždy se v zastoupení jednotlivých odpovědí objevily i zkušenosti učitelů, které si zcela odporovaly. V žádné z uvedených oblastí navíc neměla nikdy ani polovina dotázaných zkušenosti s tím, že by děti z DV byly větším přínosem než ostatní děti. Lze tedy konstatovat, že děti z DV do značné míry jsou přínosem pro vznik inkluzivního prostředí, ne však více než jejich spolužáci. Na druhou stranu je třeba připomenout, že se mezi zkušenostmi učitelů vždy objevují i takové, které vykazují zcela opačné tendence a jakýkoliv možný přínos absolventů DV pro vznik inkluzivního prostředí ve škole zcela negují. Je tedy evidentní, že každé dítě z DV se chová trochu jinak.

## Závěr

Stanoveným cílem práce bylo přiblížit realitu individuálního vzdělávání v České republice a zmapovat zkušenosti českých učitelů i samotných českých doma vzdělávaných dětí s jejich zařazením do školy. Tento **stanovený cíl se podařilo v práci naplnit**. Pilotní studie i následná orientační sondáž mezi učiteli přinesly odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Výstupy z realizovaných šetření jsou v práci prezentovány na čtyřech různých místech, vždy v souvislosti s popisovanou problematikou. Konkrétně v podkapitole 3.1.2.2 Názory oslovených učitelů na individuální (domácí) vzdělávání a jeho uzákonění i pro žáky druhého stupně (s. 40), 4.3.4 Doporučení a závěry zohledněné v následujícím výzkumném šetření (s. 68), 4.5.1 Závěry a doporučení vyplývající z pilotní studie i z následného výzkumného šetření (s. 91) a v podkapitole 5.3.1 Závěry vyplývající z druhé části šetření (s. 109). Hlavní závěry všech uskutečněných šetření stručně shrnuji v **resumé** práce na s. 114.

**Hlavní přínos** práce pro speciálněpedagogickou teorii i praxi představuje upozornění na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí, na existenci adaptačních problémů absolventů individuálního vzdělávání v procesu jejich zvykání si na školní docházku a zvláště pak apel na účinnou prevenci, včasné rozpoznání a odstranění, resp. překonání těchto problémů. Konkrétní **výstup práce**, který je prakticky **využitelný pro oblast speciální pedagogiky**, představují především tabulky učitelů zaznamenaných adaptačních problémů absolventů individuálního vzdělávání a jejich odlišnosti od ostatních dětí (spíše negativní povahy.) Byť se nejedná o nikterak „radostné“ čtení, je potřeba, aby se těmito problémy doma vzdělávaných dětí, projevujícími se v procesu jejich adaptování na školu, zodpovědně zabývali jak rodiče těchto dětí, tak jejich budoucí učitelé a byli na jejich možný výskyt náležitě připraveni, případně jim účinně předcházeli.

Co se týče **možností dalšího bádání** v nastíněné problematice, bylo by vhodné dále zkoumat specifické faktory usnadňující doma vzdělávaným dětem adaptaci na školu i faktory ztěžující tuto adaptaci. Dále je vhodné hledat konkrétní příčiny zjištěných adaptačních problémů, sledovat též délku jejich trvání a míru závažnosti. V neposlední řadě je potřeba navrhnout jasné kroky účinné pomoci absolventům individuálního vzdělávání při překonávání pozorovaných obtíží. Dále je možné formulovat relační, a nikoliv deskriptivní výzkumný problém a zkoumat vztah mezi individuálním vzděláváním



a pozorovanými projevy jeho absolventů. Žádoucí by bylo kupř. porovnat popsané adaptační problémy dětí z individuálního vzdělávání s adaptačními problémy jiných dětí vyskytujícími se u nich při změně školy či nástupu do školy a zjistit, v čem konkrétně jsou specifické právě problémy doma vzdělávaných dětí s adaptací na školní docházku. V následných výzkumných šetřeních by bylo moudré navíc zohlednit také velikost a intenzitu zkušeností, jež mají učitelé vypovídající o svých zkušenostech s danými dětmi. Dalším přínosem by bylo vést právě tyto učitele k tomu, aby se pokusili formulovat konkrétní praktická doporučení rodičům doma vzdělávaných dětí, na co by se při přestupu svých dětí z individuálního vzdělávání do školní docházky měli zaměřit a čemu by měli věnovat zvýšenou pozornost. V neposlední řadě by bylo vhodné zkoumat také adaptační problémy konkrétních doma vzdělávaných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

## Resumé

Hlavním výzkumným cílem práce bylo zmapovat jak zkušenosti českých doma vzdělávaných dětí s jejich zařazením zpět do školy, tak zkušenosti českých učitelů s dětmi z individuálního (domácího) vzdělávání po jejich zařazení do školy, s důrazem na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole. Za tímto účelem byla uskutečněna dvě malá výzkumná šetření.

Prvním z nich byla **pilotní studie**, jejímž cílem bylo získat autentické výpovědi dětí z DV zabývajících se problematikou jejich přechodu z DV do běžné školní docházky. Získaná data pak měla sloužit jako výchozí inspirace pro tvorbu první části výzkumného nástroje (užitého v navazujícím výzkumném šetření) v podobě nestandardizovaného dotazníku adresovaného učitelům. Zkoumaný problém byl popisný a hledal odpovědi na otázku: Jaké zkušenosti mají české doma vzdělávané děti (po skončení DV) s následnou adaptací na školu? Studie ukázala, že proces adaptace na školu byl pro většinu zkoumaných dětí náročný, místy až problematický. Též mj. potvrdila, že doma vzdělávané děti mohou při přechodu z DV do školy zažívat různé adaptační problémy. Mezi uváděnými se nejčastěji objevovaly problémy s adaptací na školní docházku jako takovou.

Druhé výzkumné šetření bylo realizováno formou **orientační sondáže** mezi učiteli základních a víceletých výběrových škol. Jejím cílem bylo zmapovat zkušenosti českých učitelů s dětmi z individuálního (domácího) vzdělávání po jejich zařazení zpět do školy, s důrazem na možný přínos doma vzdělávaných dětí pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole, kterému byla věnována druhá část průzkumu. Zvolený výzkumný problém byl tedy opět popisný a hledal odpovědi na otázky: Jaké zkušenosti mají čeští učitelé s dětmi, jež absolvovaly min. dva roky individuálního (domácího) vzdělávání, po jejich zařazení zpět do školy? Jak se daným učitelům tyto děti jeví v porovnání s ostatními dětmi? Sběr dat proběhl prostřednictvím nestandardizovaných polostrukturovaných dotazníků. Dotazníky byly vytvořeny podle výpovědí deseti dětí popisujících své zkušenosti s adaptací na školu po ukončení individuálního (domácího) vzdělávání (získaných v rámci pilotní studie) a podle publikace Bootha a Ainscowa *Ukazatel inkluze* (Rytmus o. s., 2007). Šetření se zúčastnilo jednačtyřicet českých pedagogů, kteří se během svého působení setkali s dětmi, jež absolvovaly minimálně dva roky individuálního (domácího) vzdělávání.

**První část** sondáže prokázala, že učitelé u dětí z DV pozorují celou řadu pozitivních i negativních odlišností od ostatních dětí, jež přehledně shrnují tabulky uvedené na straně 78. Nadpoloviční většina učitelů u absolventů DV také zaznamenává různé adaptační problémy, jejichž úplný výčet přináší tabulka na straně 86 a 87. Nejvíce učitelé poukazují na nedostatečné sociální kompetence těchto dětí. Všechny zjišťované zkušenosti učitelů s těmito dětmi jsou zpravidla velice rozličné a často si vzájemně i odporují. Na základě zjištěných výsledků by bylo možné podpořit jak argumenty zastánců DV, tak argumenty jeho odpůrců.

**Druhá část** sondáže prokázala, že průměrně má zkušenost s tím, že doma vzdělávané děti (ve zkoumaných oblastech) pomáhají utvářet ve škole inkluzivní prostředí, přibližně 53,54 % všech dotázaných učitelů. Rozhodně však na základě získaných odpovědí nelze tvrdit, že by děti z DV byly pro vznik inkluzivního prostředí v běžné škole větším přínosem než ostatní děti. V žádné z množin uvedených odpovědí se nikdy nestalo, že by všichni učitelé měli shodné zkušenosti. Vždy se v zastoupení jednotlivých odpovědí objevily i zkušenosti učitelů, které si zcela odporovaly.

# Seznam použité literatury, pramenů a informačních zdrojů

## TIŠTĚNÉ DOKUMENTY

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW, 2007. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o. s. Dostupné také z: [http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index\\_inkluze.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf). ISBN 80-903598-5-X.

BRANT, J., J. TUPÝ a M. VRBOVÁ, 2006. *Pokusné ověřování domácího vzdělávání v České republice: Závěrečná zpráva z experimentu „Pokusné ověřování odlišné organizační formy základního vzdělávání – domácí vzdělávání“, který probíhal od 1. 9. 1998 do 30. 6. 2005*. Praha: VÚP, duben 2006.

BRDKOVÁ, Lenka, 2007. Není škola jako škola. *Děti a my*. Roč. 37, č. 3, s. 18–19. ISSN 0323-1879.

CIHELKA, Miloš, 2007. Žák, majetek státu. *Lidové noviny*. Roč. 20, č. 210, s. 1–2 přílohy Orientace. ISSN 0862-5921.

ČESKO. Listina základních práv a svobod. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1992. Roč. 1993, částka 1, usnesení předsednictva České národní rady č. 2, s. 17–23. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22426>. ISSN 1211-1244.

ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. 39 s. Třídící znak 01 0197.

DAVIDOVÁ, Petra a Iva KVAŠŇÁKOVÁ, 2013. Jak funguje domácí vzdělávání. *Moderní vyučování*. Roč. 19, č. 3-4, s. 28. ISSN 1211-6858.

EVROPSKÁ UNIE, 2010. Listina základních práv a svobod Evropské unie (2010/C 83/02). In: *Úřední věstník Evropské unie C 83: Informace a oznámení*. 30. března 2010, sv. 53, s. C 83/389–C 83/403. Dostupné také z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:FULL:CS:PDF>. ISSN 1977-0626.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GUTTMAN, Cynthia, 2000. European disunity. *The UNESCO Courier*. Roč. 53, č. 6, s. 15. ISSN 0041-5278.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

HRÁZSKÁ, Jana, 2013. Alternativní formy vzdělávání. *Moderní vyučování*. Roč. 19, č. 3–4, s. 26. ISSN 1211-6858.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

KLOFÁTOVÁ, Zuzana, 2009. *Škola doma: příručka pro rodiče i prarodiče: (1.-5. ročník)*. Praha: Praha. 62 s. ISBN 978-80-902177-3-7.

KLOFÁTOVÁ, Zuzana, 2010. Jaké učení je důležité pro život? *Rodina a škola*. Roč. 57, č. 6, s. 9. ISSN 0035-7766.

KOSTELECKÁ, Yvona, 2005. Legislativní úprava domácího vzdělávání v zahraničí a její komparace se situací v České republice. *Pedagogika*. Roč. 55, č. 4, s. 354–367. ISSN 0031-3815.

KRAMULOVÁ, Daniela, 2005. Nový žák aneb teď nám o sobě něco pověz. *Rodina a škola*. Roč. 52, č. 6, s. 18. ISSN 0035-7766.

LECHTA, Viktor (ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

LIŠKA, Zdeněk, 2011. Chci dítě vzdělávat doma: jaké jsou podmínky? *Rodina a škola*. Roč. 58, č. 2, s. 9. ISSN 0035-7766.

MAHDALOVÁ, Kateřina, 2007. Radši tam nechod': proč tolik rodičů řeší výhrady vůči školám tím, že své děti učí sami. *Respekt*. Roč. 18, č. 10, s. 4. ISSN 0862-6545.

MACHÁLKOVÁ, Jana, 2006. Do „domácí školy“ chodí stále více dětí. *Lidové noviny*. Roč. 19, č. 255 (2. XI.), s. 5. ISSN 0862-5921.

MAŇÁK, J., Š. SVEC A V. ŠVEC, eds., 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-102-2.

- MERTIN, Václav, 2003. Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*. Roč. 53, č. 4, s.405–417. ISSN 0031-3815.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- NĚMCOVÁ, Michaela, 2006. Kritická úvaha: O tom, co doma máme nebo nemáme a co si o tom doma myslíme... *Kritické listy*. Roč. 2006, č. 23, s. 21–22. ISSN 1214-5823.
- OSN, 1948. *Všeobecná deklarace lidských práv*. Rezoluce Valného shromáždění Organizace spojených národů č. 217/III A z 10. prosince 1948. Dostupné také z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>.
- POGRANOVÁ, Anna, 2013. Domácí škola očima dítěte. *Kritické listy*. Roč. 2013, č. 1, s. 11. ISSN 1214-5823.
- PRAŽÁKOVÁ, Daniela, 2013. Domácí vzdělávání na 2. stupni ZŠ? A proč vlastně ne? *Rodina a škola*. Roč. 60, č. 4, s. 3. ISSN 0035-7766.
- PROKEŠOVÁ, Ludmila, 2004. Pro koho je domácí vzdělávání? (1). *Informatorium*. Roč. 11, č. 10, s. 6–7. ISSN 1210-7506.
- PRŮCHA, Jan, 2011. *Etické principy v pedagogickém výzkumu*. In SKUTIL, Martin et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 23–44. ISBN 978-80-7367-778-7.
- PUNCH, Keith F., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- ROSOLOVÁ, Martina. Domácí vzdělávání ve Velké Británii. *Komenský*. 2002, roč. 127 (2002/03), č. 2, s. 34–35. ISSN 0323-0449.
- RUTOVÁ, Nina, 2012. Moje děti do školy nechodí. *Rodina a škola*. Roč. 59, č. 3, s. 10–13. ISSN 0035-7766.
- SANIGOVÁ, Romana, 2012. Domácí vzdělávání u nás a ve světě. *Týdeník školství*. Roč. 20, č. 33, s. 5. ISSN 1210-8316.
- STRÁNSKÁ, Zdenka a Ivana POLEDŇOVÁ, 2006. Problémy sociální adaptace žáků základních škol. In KOCUROVÁ, Marie, ed. *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu: sborník anotací 14. konference České asociace pedagogického výzkumu pořádané Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni ve dnech 5.-7. září 2006*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006, s. 23–30. ISBN 80-7043-483-X.

- SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, Lucie, 2007. Doma končíme, dál musíš do školy: dovolíme domácí vzdělávání i starším dětem? *Aperio*. Roč. 6, č. 2, s. 32–36. ISSN 1214-7389.
- ŠTECH, Stanislav, 2003. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*. Roč. 53, č. 4, s. 418–436. ISSN 0031-3815.
- ŠUMSKÝ, B., J. BRUNCLÍKOVÁ a J. ŠTEFFLOVÁ, 1999. *Učitelské noviny*. Roč. 102, č. 4, s. 6–7. ISSN 0139-5718.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TĚTHALOVÁ, Marie, 2013. Domácí vzdělávání nezačíná první třídou. *Informatorium*. Roč. 20, č. 1, s. 22–23. ISSN 1210-7506.
- TRŽILOVÁ, Jana, 2009. Když je domov zároveň škola. *Lidové noviny*. Roč. 22, č. 155 (4.–6. VII.), s. i–ii přílohy Relax. ISSN 0862-5921.
- TŮMA, Jiří a Jaroslava ŠTEFFLOVÁ, 2008. Sporné body domácího vzdělávání. *Učitelské noviny*. Roč. 111, č. 13, s. 10. ISSN 0139-5718.
- TŮMA, Jiří, 2000. Domácí vzdělávání v zemích EU a u nás. *Učitelské listy*. Roč. 8 (2000/01), č. 1, s. 14. ISSN 1210-6313.
- TVRŘOCHOVÁ, Dana, 2012. Aby změna školy nebolela. In TVRŘOCHOVÁ D., J. POGRANOVÁ a J. KMENTOVÁ. Příjímačky 2012: Praktická příloha pro rodiče budoucích primánů. *Rodina a škola*. 2012, roč. 59, č. 6, s. 14–15. ISSN 0035-7766.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2003. *Úvod do vývojové psychopatologie IV.: poruchy adaptace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2003. ISBN 80-7083-766-7.
- ŽEŽULOVÁ, Hana a Radim HOMOLKA, 2013. Domácí škola. *Moderní vyučování*. Roč. 19, č. 3-4, s. 29. ISSN 1211-6858.
- ŽUMÁROVÁ, Monika, 2011. Základní přístupy ke zkoumání. In SKUTIL, Martin et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 57–78. ISBN 978-80-7367-778-7.

## ELEKTRONICKÉ ZDROJE

ADV, 2002. Programové prohlášení ADV. *domaciskola.cz* [online]. Praha: Asociace domácího vzdělávání, 18. 5. 2002 [cit. 2014-04-02]. Dostupné z: [http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71&Itemid=487](http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=487).

ADV, 2014. Pozvánka na Akademii domácích školáků 2014. *domaciskola.cz* [online]. Asociace domácího vzdělávání [cit. 2014-04-02]. Dostupné z: <http://www.domaciskola.cz/files/Akademie2014.pdf>.

ALTMANOVÁ, J., A. FRANC a R. VOTAVOVÁ, 2011. *Individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ v České republice ve školním roce 2010/2011: Průběžná zpráva o stavu pokusného ověřování individuálního vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP, listopad 2011 [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: [www.nuv.cz/file/1\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/1_1_1/).

ČT, 2014. Domácí vzdělávání. *Události* [online iVysílání]. TV, ČT1, premiéra: 20. 2. 2014 v 19:00, min. 40:50–42:40 [cit. 2014-04-04]. © Česká televize 1996–2014. Dostupné také z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/214411000100220/obsah/309644-domaci-vzdelavani>.

FIALA, Petr, 2013. *Individuální (domácí) vzdělávání na 2. stupni základní školy: Vyhlášení prodloužení pokusného ověřování* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2. dubna 2013. Č. j. MSMT-7340/2013-210 [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/28239/download/](http://www.msmt.cz/file/28239/download/).

KITZBERGER, Jindřich, 2007. *Individuální vzdělávání na 2. stupni základní školy: Vyhlášení pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha: MŠMT ČR, 23. května 2007. Čj. 9 587/2007-22 [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/9571\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/9571_1_1).

MŠMT ČR, 2013a. *Domácí vzdělávání by mohlo být v budoucnu možné i na 2. stupni ZŠ*. Tiskové zprávy [online]. Praha: 29. ledna 2013. © 2013–2014 MŠMT [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/domaci-vzdelavani-by-mohlo-byt-v-budoucnu-mozne-i-na-2>.

MŠMT ČR, 2013b. *Některé ze změn, které přináší novela školského zákona*. *Nektere\_ze\_zmen\_ktere\_prinasi\_novela\_skolskeho\_zakona.pdf* [online] [dokument typu pdf]. Soubor



publikován: 2010-05-26 11:08:36. Poslední změna souboru: 2013-10-11 06:23:39. © 2013–2014 MŠMT [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/8191\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/8191_1_1/).

MŠMT ČR, 2012. *Aktuální text školského zákona ke dni 9. listopadu 2012*. Skolsky\_zakon\_09\_11\_2012-1.doc [online] [textový dokument Microsoft Office, vytvořený v editoru Word]. Soubor publikoval 2012-11-09 14:53:41 Petr Vokáč. Poslední změna souboru: 2013-10-11 13:26:09. © 2013–2014 MŠMT [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/25430\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/25430_1_1/).

OSN Praha, 2005. Lidská práva. In: *Informační centrum OSN v Praze* [online]. ©2005 UNIC Praha [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/lidska-prava/>.

PASTOROVÁ, M., J. ALTMANOVÁ a P. KOUBEK, 2012. *Srovnávací analýza: domácí (individuální) vzdělávání*. Praha: NÚV. Srovnavaci\_studie\_Individualni\_domaci\_vzdelavani\_NUV\_22-05-2012.pdf [online] [dokument typu pdf]. Soubor publikoval: 2012-10-29 16:09:35 Petr Koubek na [http://www.nuv.cz/file/93\\_1\\_1](http://www.nuv.cz/file/93_1_1) [cit. 2014-04-04]. © 2011–2014 NÚV – Národní ústav pro vzdělávání.

SEMÍN, Michal, 2010. Škola za školou aneb Půvaby domácího vzdělávání. *Duše a hvězdy* [online]. Zveřejněno 2010-02-24 v 00:01 [cit. 2014-04-04]. ISSN 1804-1361. Dostupné z: <http://cirkev.wordpress.com/2010/02/24/skola-za-skolou-aneb-puvaby-domaciho-vzdelavani/>.

SULOVSÁ, Lucie Amálie, 2014. Boj o právo na domácí vzdělávání aneb Proč děti nepatří státu. *Duše a hvězdy* [online]. Zveřejněno 2014-03-10 v 00:19 [cit. 2014-04-04]. ISSN 1804-1361. Dostupné z: <http://cirkev.wordpress.com/2014/03/10/boj-o-pravo-na-domaci-vzdelavani-aneb-proc-deti-nepatri-stat/>.

ZŠ a MŠ BŘEZOVÁ. Individuální vzdělávání. [zsbrezova.eu](http://zsbrezova.eu) [online]. © 2014 Základní a mateřská škola Brezová [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.zsbrezova.eu/index.php/individualni-vzdelani>.

ZŠ A MŠ POD BUDČÍ, ZÁKOLANY. Domácí vzdělávání. [zszakolany.cz](http://zszakolany.cz) [online]. © v roce 2007 vytvořila Ret Constellation, s.r.o [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.zszakolany.cz/cz/domaci-vzdelavani/c318>.

ZŠ ELIJÁŠ. Individuální vzdělávání. [zs.elijas.cz](http://zs.elijas.cz) [online]. © 2009–2011 Eliáš [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://zs.elijas.cz/cs/skola/individualni-vzdelavani/71/>.

ZŠ METEOROLOGICKÁ. Domácí vzdělávání. *zsmeteo.cz* [online]. © All right reserved ZŠ Meteorologická 2014. © 2014 MPresent. Webdesign MPresent s.r.o. 2010 [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.zsmeteo.cz/cz/domaci-vzdelavani-1404041742.html>.

ZŠ OSTRAVA – VÝŠKOVICE, ŠEŘÍKOVÁ 33. Individuální (domácí) vzdělávání. *www.zs-serikova.cz* [online]. © 2008 Publikováno redakčním systémem Revoar [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.zs-serikova.cz/cz/individualni-vzdelavani/>.

ZŠ OSTRAVA – VÝŠKOVICE, ŠEŘÍKOVÁ 33. Žádost o individuální vzdělávání. *www.zs-serikova.cz* [online] [dokument typu pdf]. Datum publikování neuvedeno [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.zs-serikova.cz/objekty/zadost-o-zarazeni-do-individualniho-vzdelavani.pdf>.

ZŠ OSTRAVA – VÝŠKOVICE, ŠEŘÍKOVÁ 33. Žádost o zařazení dítěte do pokusného ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni základní školy. *www.zs-serikova.cz* [online] [dokument typu pdf]. Datum publikování neuvedeno [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.zs-serikova.cz/objekty/zadost-o-zarazeni-do-po-iv-na--stupni.pdf>.

ZŠ T. G. MASARYKA JIHLAVA. Žádost o povolení individuálního vzdělávání (1. stupeň ZŠ). *www.zstgm.ji.cz* [online] [dokument typu pdf]. Datum publikování neuvedeno [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: [http://www.zstgm.ji.cz/others/download/zadost\\_in\\_vzd.pdf](http://www.zstgm.ji.cz/others/download/zadost_in_vzd.pdf).

ZŠ VRANÉ NAD VLTAVOU. Individuální vzdělávání. *zsvrane.cz* [online]. [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: [http://www.zsvrane.cz/?page\\_id=226](http://www.zsvrane.cz/?page_id=226).

## Seznam příloh

Příloha č. 1:	Ukázky internetových podstránek vybraných školních webů věnovaných individuálnímu (domácímu) vzdělávání .....	1
Příloha č. 2:	Příklady vybraných formulářů žádosti o povolení individuálního (domácího) vzdělávání.....	5
Příloha č. 3:	Pozvánka na Akademii domácích školáků 2014 .....	8
Příloha č. 4:	Dotazník vytvořený pro orientační sondáž mezi učiteli (s pracovním názvem <i>Domácí vzdělávání očima učitelů</i> ).....	9

**ZŠ Vrané nad Vltavou**  
Oficiální stránky školy

HOME O NAŠÍ ŠKOLE AKTIVITY ŠKOLY PROJEKTY ESF ŠKOLNÍ DRUŽINA FOTOGALERIE ŠKOLSKÁ RADA KONTAKTY

## INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

**Individuální vzdělávání na 1. stupni** je na naší škole povolováno od ledna 2005, kdy vstoupil v platnost zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Individuálního vzdělávání se týká § 41.  
Znění toho zákona je k dispozici [zde](#).

**Individuální vzdělávání na 2. stupni** může být na naší škole povolováno od září 2007 v rámci pokusného ověřování. Celý dokument týkající se vyhlášení pokusného ověřování najdete [zde](#).

ZŠ Vrané nad Vltavou je jedna z pěti škol celé České republiky, kde toto pokusné ověřování probíhá.

**V září 2009** má na 1. stupni povoleno 14 72 žáků, na 2. stupni je v pokusném ověřování zapsáno 33 žáků.

**Další informace** o individuálním vzdělávání najdete na stránkách Asociace pro domácí vzdělávání (ADV) – [www.domaciskola.cz](http://www.domaciskola.cz) a na stránkách [www.domaciskola.estranky.cz](http://www.domaciskola.estranky.cz)

☆ **HLEDAT**

☆ **AKTUALITY**

- » Happening Hodina Země 2014
- » POZOR – Odklad 15. vycházky po našem regionu
- » Okresní finále ve volejbalu dívek
- » 15. vycházka v rámci projektu Poznáváme náš region
- » Jaro vítějk nám



Úvodní stránka

Fotogalerie

Zaměstnanci

Obec Zákolany





## Základní škola a Materská škola Pod Budčím, Zákolany

Hledat

[Zpět](#) | [link](#)

Nacházíte se zde: [Úvodní stránka](#) > Domácí vzdělávání

### Domácí vzdělávání

**Na naši škole nabízíme také možnost zapsání dětí do DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.**

Domácí vzdělávání je alternativní formou vzdělávání. Dítě vyučují obvykle jeho rodiče a nebo učitel rodiči delegovaní. V České republice je domácí vzdělávání od 1.1.2005 uzákoněno jako jedna z forem individuálního vzdělávání pro žáky prvního stupně základní školy (žák si v domácím vzdělávání plní povinnou školní docházku). Rodiny s domácím vzděláváním i odborníky, kteří se o tuto problematiku zajímají sdružuje v České republice [Asociace pro domácí vzdělávání](#).

**Jak se zapojit do domácího vzdělávání?**

- POŽÁDAT O POVOLENÍ DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELE ŠKOLY


O povolení rozhoduje ředitel školy na základě žádosti. Bližší informace v zákoně 561/2004 Sb. § 41 (tzv. školský zákon). Příklad žádosti můžete nalézt v odkazu [Základní informace/Vzor žádosti](#).

Pokud je dítě přijato do školy a je mu povoleno individuální vzdělávání, závisí další průběh na dohodě s vedením školy, případně s určeným konzultantem. Obecně platí, že dítě je normálním žákem školy, má tedy právo na poskytnutí pomůcek jako běžný žák školy.

Pro více informací O PRŮBĚHU DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ prostřednictvím naší školy nás kontaktujte e-mailem [zsmzpodbudci@email.cz](mailto:zsmzpodbudci@email.cz) nebo telefonicky 774 333 026. Rádi si s Vámi sjednáme schůzku.


Základní škola


- > Organizace školního roku
- > O škole
- > Vzdělávací program
- > Školní řád
- > Projekty
- > Kroužky a mimoškolní aktivity
- > Granty a sponzoři
- > Školská rada
- > Výroční zprávy
- > Inspekční zpráva
- > Dokumenty ke stažení
- > Domácí vzdělávání
- > Školní jídelna



**Základní škola  
Ostrava-Výškovice, Šeříková 33**

**Kontakty:**  
Adresa: Šeříková 33, 700 30 Ostrava-Výškovice,  
Telefon/Fax: 596750070 Mobil: 602620177  
E-mail: [zs.serikova@zs-serikova.ostava.indos.cz](mailto:zs.serikova@zs-serikova.ostava.indos.cz)





## INDIVIDUÁLNÍ (DOMÁCÍ) VZDĚLÁVÁNÍ

ÚVODNÍ STRÁNKA	Název formuláře (odkaz)	Popis, určení, poznámky k vyplnění
INFORMACE O ŠKOLE	<a href="#">Žádost o povolení individuálního vzdělávání</a>	Formulář vyplňuje zákonný zástupce dítěte pokud žádá o individuální vzdělávání dítěte na 1. stupni ZŠ (od 1. do 5. třídy). Spolu s žádostí je nutno dodat i požadované přílohy.
CO PŘIPRAVUJEME	<a href="#">Žádost o povolení pokusného ověřování individuálního vzdělávání na druhém stupni ZŠ</a>	Formulář je určen jen pro žadatele o individuální vzdělávání dítěte na 2. stupni (6. až 9. ročník). Formulář vyplňuje zákonný zástupce dítěte. K žádosti je nutno dodat i požadované přílohy.
ZPRAVODAJ Z AKCÍ ŠKOLY		
KRONIKA		
PRO RODIČE		
ŠKOLNÍ DRUŽINA		
ŠKOLNÍ JÍDELNA		
GALERIE FOTOGRAFIÍ		
INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		
ŠKOLNÍ PROJEKTY		
PRO UČITELE		
ŠKOLNÍ HRISTĚ		
GRANTY A DOTACE		

### FORMULÁŘE

Náš škola byla zařazena ministerstvem školství mezi školy na nichž bude probíhat pokusné ověřování individuálního vzdělávání na druhém stupni ZŠ. MSMT ČR stanovilo tyto [Podmínky pokusného ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni](#).

Ve všech ročních prvních stupně máme děti zařazené do režimu individuálního vzdělávání podle §41 školského zákona. V případě zájmu o zařazení svého dítěte do individuálního vzdělávání kontaktujte ředitele školy.

Zdroj: ZŠ OSTRAVA - VÝŠKOVICE, ŠEŘÍKOVÁ 33. Individuální (domácí) vzdělávání. [www.zs-serikova.cz](http://www.zs-serikova.cz) [online]. © 2008 Publikováno redakčním systémem Revoar [cit. 2014-03-22].  
Dostupné z: <http://www.zs-serikova.cz/cz/individualni-vzdelavani/>.



Příloha č. 1: Ukázky internetových podstránek vybraných školních webů věnovaných individuálnímu (domácímu) vzdělávání



**Eliáš**  
křesťanská základní škola  
a mateřská škola

english

kontakty

různé

jídla

fotogalerie

ke stažení

novinky

škola

### Individuální vzdělávání

**Individuální vzdělávání**, neformálně označované jako "Domácí škola", je uzákoněný alternativní způsob výchovy a vzdělávání dětí na prvním stupni základní školy, který je **rovnocenný** klasické výuce ve státní základní škole.

Smyslem individuálního vzdělávání je nabídnout rodičům a dětem, pro které není z nějakých důvodů klasická školní docházka ideální, vhodnější variantu.

Garantem tohoto způsobu vzdělávání v základní škole Eliáš jsou manželé Bohumil a Renata Bulířovi, kteří se věnují této alternativě od jejich počátků v ČR: realizace experimentu domácí školy na pilotní škole, příprava školského zákona a založení Asociace pro domácí vzdělávání.

Ve školním roce 2012-2013 je zapsáno na Eliáš 19 studentů IV. z celé České republiky.

Následné video vyhoví žák individuálního vzdělávání, který je v současné době studentem víceletého gymnázia.

Podzimní setkání 2011 vob





**základní škola**

charakteristika školy

- vítejte
- o škole
- prednosti školy
- vzdělávací a výchovné cíle
- prostorů školy
- křesťanská výchova
- výuka cizích jazyků
- zdravý životní styl
- moderní metody výuky
- individuální vzdělávání
- učebnice a školní pomůcky
- školní kuchyně
- spolupráce mezi mš a zš
- rada školské právnické osoby
- školská rada
- školská družina
- stejnokroje
- finanční
- školský rok - 2013/2014
- učitelé
- kroužky
- dokumenty

Copyright (C) 2009-2011 Eliáš | Design ENTIRE | EMTE

Zdroj: ZŠ ELIJÁŠ. Individuální vzdělávání. [zs.elijas.cz](http://zs.elijas.cz) [online]. © 2009-2011 Eliáš [cit. 2014-03-22].  
Dostupné z: <http://zs.elijas.cz/cs/skola/individualni-vzdelavani/71/>.

## Příloha č. 2: Příklady vybraných formulářů žádosti o povolení individuálního (domácího) vzdělávání

Ředitelství Základní školy a mateřské školy Ostrava-Výškovice, Šeríková 33, příspěvková organizace  
Šeríková 33  
700 30 Ostrava-Výškovice

### Žádost o individuální vzdělávání

V souladu s § 41 zákona č.561/2004 Sb. žádáme ředitele školy o povolení individuálního vzdělávání našeho dítěte

jméno: \_\_\_\_\_

datum narození: \_\_\_\_\_

místo trvalého pobytu: \_\_\_\_\_

na dobu \_\_\_\_\_

Vzdělání bude zajišťovat:

jméno: \_\_\_\_\_

bydliště \_\_\_\_\_

#### K žádosti přikládáme:

1. Důvody pro individuální vzdělávání žáka.
2. Popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka.
3. Doklady osvědčující splnění vzdělání osob, které budou žáka individuálně vzdělávat.
4. Seznam učebnic, které budou ve výuce využívány, pokud nejde o schválené učebnice a učební texty.
5. Vyjádření školského poradenského zařízení.

Další skutečnosti mající vliv na průběh vzdělávání žáka:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

Žadatel – zákonný zástupce žáka \_\_\_\_\_

Trvalý pobyt: \_\_\_\_\_

Datum narození: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_

Zdroj: ZŠ OSTRAVA – VÝŠKOVICE, ŠERÍKOVÁ 33. Žádost o individuální vzdělávání. [www.zs-serikova.cz](http://www.zs-serikova.cz) [online] [dokument typu pdf]. Datum publikování neuvedeno [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.zs-serikova.cz/objekty/zadost-o-zarazeni-do-individualniho-vzdelavani.pdf>.



Příloha č. 2: Příklady vybraných formulářů žádosti o povolení  
individuálního (domácího) vzdělávání

Ředitelství Základní školy a mateřské školy Ostrava-Výškovice, Šeříková 33, příspěvková organizace  
Šeříková 33  
700 30 Ostrava-Výškovice

**Žádost o zařazení dítěte do pokusného ověřování individuálního vzdělávání na  
2.stupni základní školy**

Žádám ředitele školy o povolení zařazení do pokusného ověřování individuálního vzdělávání pro dítě

jméno: \_\_\_\_\_

datum narození: \_\_\_\_\_

místo trvalého pobytu: \_\_\_\_\_

na dobu \_\_\_\_\_

Vzdělání bude zajišťovat:

jméno: \_\_\_\_\_

bydliště \_\_\_\_\_

**K žádosti přikládáme:**

1. Důvody pro individuální vzdělávání žáka.
2. Popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka.
3. Doklady osvědčující splnění vzdělání osob, které budou žáka individuálně vzdělávat.
4. Seznam učebnic, které budou ve výuce využívány, pokud nejde o schválené učebnice a učební texty.
5. Vyjádření školského poradenského zařízení.

Další skutečnosti mající vliv na průběh vzdělávání žáka:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

Žadatel – zákonný zástupce žáka \_\_\_\_\_

Trvalý pobyt: \_\_\_\_\_

Datum narození: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_

Zdroj: ZŠ OSTRAVA – VÝŠKOVICE, ŠEŘÍKOVÁ 33. Žádost o zařazení dítěte do pokusného ověřování  
individuálního vzdělávání na 2. stupni základní školy. [www.zs-serikova.cz](http://www.zs-serikova.cz) [online]  
[dokument typu pdf]. Datum publikování neuvedeno [cit. 2014-03-22]. Dostupné z:  
<http://www.zs-serikova.cz/objekty/zadost-o-zarazeni-do-po-iv-na--stupni.pdf>.

Příloha č. 2: Příklady vybraných formulářů žádosti o povolení  
individuálního (domácího) vzdělávání

**Žádost o povolení individuálního vzdělávání (1. stupeň ZŠ)**

Jméno žadatele (zákonného zástupce žáka):

Adresa žadatele:

Tel. žadatele:

E-mail žadatele:

Dle § 41 zákona 561/2004 Sb., žádám o povolení individuálního vzdělávání pro mého syna /mou dceru:

Jméno a příjmení:

Rodné číslo:

Trvalé bydliště žáka:

Povolení žádám na období:

Důvody pro individuální vzdělávání:

Popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka:

Další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka:

K žádosti přikládáme:

1. doklady osvědčující splnění požadovaného vzdělání osob, které budou žáka individuálně vzdělávat
2. vyjádření školského poradenského zařízení (podle § 116 školského zákona) tj. Ped.-psych. poradny nebo Spec. ped. centra
3. seznam učebnic a učebních textů, které budou ve výuce užívány (pouze pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1 školského zákona, tzn. učebnice a učební texty, kterým byla udělena schvalovací doložka MŠMT).

V ..... dne .....

Podpis žadatele: \_\_\_\_\_

S ŽÁDOSTÍ SOUHLASÍ: jméno, příjmení \_\_\_\_\_

podpis: \_\_\_\_\_

Pozn.: dítě musí být žákem školy, ve které žádáte o povolení individuálního vzdělávání, pokud tomu tak není, musíte současně požádat o přijetí do základní školy

Zdroj: ZŠ T. G. MASARYKA JIHLAVA. Žádost o povolení individuálního vzdělávání (1. stupeň ZŠ).  
[www.zstgm.ji.cz](http://www.zstgm.ji.cz) [online] [dokument typu pdf]. Datum publikování neuvedeno [cit.  
2014-03-22]. Dostupné z: [http://www.zstgm.ji.cz/others/download/zadost\\_in\\_vzd.pdf](http://www.zstgm.ji.cz/others/download/zadost_in_vzd.pdf).

# Akademie domácích školáků



*Přijďte se podívat,  
co dokáží děti z domácího vzdělávání*

**Kdy?**

v sobotu 5. dubna 2014  
od 11 do 15 hodin



**Kde?**

v prostorách Církve bratrské,  
Soukenická 15, Praha 1

**Co?**

vystoupení na pódiu, výtvarná  
díla i prezentace projektů

Pokud chtějí Vaše děti vystupovat  
či prezentovat, přihlášky posílejte na mail:  
[lucie.bestova@domaciskola.cz](mailto:lucie.bestova@domaciskola.cz)

Vstupné dobrovolné

Zdroj: ADV. Pozvánka na Akademii domácích školáků 2014. [domaciskola.cz](http://domaciskola.cz) [online].

Asociace domácího vzdělávání, 2014 [cit. 2014-04-02].

Dostupné z: <http://www.domaciskola.cz/files/Akademie2014.pdf>.

Příloha č. 4: Dotazník vytvořený pro orientační sondáž mezi učiteli  
(s pracovním názvem *Domácí vzdělávání očima učitelů*)

Dotazník je součástí diplomové práce nazvané "Individuální (domácí) vzdělávání a adaptace doma vzdělávaných dětí na školu" (psané na KSPPG PedF UK v Praze). Dotazník byl vytvořen dne 10. 3. 2014.

## Domácí vzdělávání očima učitelů

Konec vyplňování 08. 04. 2014 08:00, výsledky budou k dispozici pouze zadavateli.  
Počet otázek: 44 Průměrná doba vyplňování: 00.20:38

Dotazník je určen učitelkám a učitelům ZŠ a víceletých gymnázií, kteří se během svého působení setkali s dětmi, jež absolvovaly min. dva roky domácího vzdělávání (resp. tzv. individuálního vzdělávání dle platné legislativy).

Jeho cílem je zmapovat, jaké zkušenosti mají učitelé s dětmi z domácího vzdělávání po jejich zařazení zpět do školy (jak se jim tyto děti jeví, jaké jsou jejich přednosti i případné adaptační problémy).

Dotazník je součástí diplomové práce nazvané: "Individuální (domácí) vzdělávání a adaptace doma vzdělávaných dětí na školu" a plně respektuje etické principy českého pedagogického výzkumu.

Jeho vyplňování by mělo trvat přibližně 15 minut.

[Vyplnit dotazník](#)

Autorkou dotazníku i budoucí diplomové práce, jejíž je dotazník součástí, je Bc. et Bc. Jana Matějková

Příloha č. 4: Dotazník vytvořený pro orientační sondáž mezi učiteli  
(s pracovním názvem *Domácí vzdělávání očima učitelů*)

Dotazník je součástí diplomové práce nazvané "Individuální (domácí) vzdělávání a adaptace doma vzdělávaných dětí na školu" (psané na KSPPG PedF UK v Praze). Dotazník byl vytvořen dne 10. 3. 2014.

## Domácí vzdělávání očima učitelů

Konec vyplňování 08. 04. 2014 08:00, výsledky budou k dispozici pouze zadavateli.  
Počet otázek: 44 Průměrná doba vyplňování: 00:20:38

Představte si, prosím, dané děti z domácího vzdělávání, s nimiž jste se během své praxe setkali, a pokuste se odpovědět na následující otázky.

Pokud jste se setkali jen s jedním dítětem z DV, nevádí, odpovězte jen podle něj. Pokud jste jich potkali za svoji praxi již více, pokuste se, bude-li to možné, své zkušenosti s nimi zobecnit.

/Nevadí, pokud vyplníte dotazník jen podle jediného dítěte, které jste učili. Jde především o zmapování dané situace (která je samozřejmě velmi různorodá), ne o učinění nějakých závažných zobecnění a unáhlených závěrů.../

Děkuji.

povinná otázka

### 1. S dětmi, které absolvovaly min. dva roky domácího vzdělávání (dále jen DV), jsem se setkal/a během své výuky:

Zvolte alespoň jednu možnost, maximálně 5 možností.

- ☐ na 1. stupni ZŠ
- ☐ na 2. stupni ZŠ
- ☐ na osmiletém gymnáziu
- ☐ na šestiletém gymnáziu
- ☐ na SŠ
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

### 2. Pozorujete u dětí z DV nějaké (ať již pozitivní či negativní) odlišnosti oproti ostatním dětem?

DV = domácí vzdělávání

- ☒ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Nevím

povinná otázka

### 3. O jaké odlišnosti se jedná?

povinná otázka

**4. Zaznamenali jste u dětí z DV po jejich příchodu do školy nějaké adaptační problémy?**

- ☒ Ano  
☐ Ne  
☐ Nevím

povinná otázka

**5. O jaké adaptační problémy se jednalo?**

povinná otázka

**6. Předčí většina dětí z DV (podle Vašich zkušeností) své spolužáky ve znalostech?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky  
☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí  
☐ Ne  
☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky většina dětí z DV (podle mých zkušeností) zaostává ve znalostech oproti svým spolužákům  
☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky většina dětí z DV (podle mých zkušeností) zaostává ve znalostech oproti svým spolužákům  
☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala  
☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)  
☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**7. Umějí (podle Vašich zkušeností) děti z DV lépe než ostatní děti projevít, co vědí?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky  
☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí  
☐ Ne  
☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) neumějí tak dobře jako ostatní děti projevít, co vědí  
☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) neumějí tak dobře jako ostatní děti projevít, co vědí  
☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala  
☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)  
☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**8. Jsou (podle Vašich zkušeností) děti z DV samostatnější než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) méně samostatné než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) méně samostatné než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**9. Jsou (podle Vašich zkušeností) děti z DV odpovědnější než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) méně odpovědné než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) méně odpovědné než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**10. Jsou (podle Vašich zkušeností) děti z DV disciplinovanější (poslušnější) než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) méně disciplinované (méně poslušné) než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) méně disciplinované (méně poslušné) než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:



povinná otázka

**11. Umějí se (podle Vašich zkušeností) děti z DV lépe prosadit, méně se bojí říct vlastní názor (jsou méně zakřiknuté a ustrašené) než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky se děti z DV (podle mých zkušeností) umějí hůře prosadit, více se bojí říct vlastní názor (jsou více zakřiknuté a ustrašené) než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky se děti z DV (podle mých zkušeností) umějí hůře prosadit, více se bojí říct vlastní názor (jsou více zakřiknuté a ustrašené) než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**12. Dovedou (podle Vašich zkušeností) děti z DV lépe kriticky myslet (uvažovat v souvislostech) než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) dovedou hůře kriticky myslet (uvažovat v souvislostech) než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) dovedou hůře kriticky myslet (uvažovat v souvislostech) než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**13. Udrží (podle Vašich zkušeností) děti z DV lépe pozornost, mají menší problémy se soustředěním (jsou později unavené) než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) udrží hůře pozornost, mají větší problémy se soustředěním (jsou dříve unavené) než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) udrží hůře pozornost, mají větší problémy se soustředěním (jsou dříve unavené) než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:



povinná otázka

**14. Jsou (podle Vašich zkušeností) děti z DV při vyučování aktivnější než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) při vyučování pasivnější než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky jsou děti z DV (podle mých zkušeností) při vyučování pasivnější než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**15. Dokážou (podle Vašich zkušeností) děti z DV více respektovat společné tempo školní práce než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) dokážou méně respektovat společné tempo školní práce než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) dokážou méně respektovat společné tempo školní práce než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**16. Jsou (podle Vašich zkušeností) příprava do školy a styl učení u dětí z DV efektivnější než u ostatních dětí?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky jsou (podle mých zkušeností) příprava do školy a styl učení u dětí z DV méně efektivní než u ostatních dětí
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky jsou (podle mých zkušeností) příprava do školy a styl učení u dětí z DV méně efektivní než u ostatních dětí
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**17. Je (podle Vašich zkušeností) mluvený projev dětí z DV lepší (kultivovanější) než projev ostatních dětí?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky je (podle mých zkušeností) mluvený projev dětí z DV horší (méně kultivovaný) než projev ostatních dětí
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky je (podle mých zkušeností) mluvený projev dětí z DV horší (méně kultivovaný) než projev ostatních dětí
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**18. Berou (podle Vašich zkušeností) děti z DV ohledy na druhé více než ostatní děti, dokážou více upozadovat své zájmy před zájmy druhých než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) berou ohledy na druhé méně než ostatní děti, dokážou méně upozadovat své zájmy před zájmy druhých než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) berou ohledy na druhé méně než ostatní děti, dokážou méně upozadovat své zájmy před zájmy druhých než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**19. Mají (podle Vašich zkušeností) děti z DV přístup k učitelům, ke škole i ke vzdělávání pozitivnější než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) mají přístup k učitelům, ke škole i ke vzdělávání negativnější než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) mají přístup k učitelům, ke škole i ke vzdělávání negativnější než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**20. Dokážou (podle Vašich zkušeností) děti z DV lépe ovládat své emocionální projevy než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) dokážou hůře ovládat své emocionální projevy než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) dokážou hůře ovládat své emocionální projevy než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**21. Vyrovnávají se (podle Vašich zkušeností) děti z DV s nezdary lépe než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky se děti z DV (podle mých zkušeností) vyrovnávají s nezdary hůře než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky se děti z DV (podle mých zkušeností) vyrovnávají s nezdary hůře než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**22. Zvládají (podle Vašich zkušeností) děti z DV lépe řešit problémy než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) řešit problémy zvládají hůře než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) řešit problémy zvládají hůře než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**23. Dokážou (podle Vašich zkušeností) děti z DV lépe spolupracovat s dalšími dětmi než ostatní děti?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky dokážou děti z DV (podle mých zkušeností) hůře spolupracovat s dalšími dětmi než ostatní děti
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky dokážou děti z DV (podle mých zkušeností) hůře spolupracovat s dalšími dětmi než ostatní děti
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**24. Nacházejí si (podle Vašich zkušeností) děti z DV snadno kamarády, mají kolem sebe o přestávkách vždy dost dětí?**

- ☐ Ano, PO CELOU DOBU školní docházky
- ☐ Ano, ale jen ZE ZAČÁTKU školní docházky, časem daný rozdíl zmizí
- ☐ Ne
- ☐ Ne, naopak: ZE ZAČÁTKU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) si nacházejí kamarády jen těžce, o přestávkách zůstávají samy
- ☐ Ne, naopak: PO CELOU DOBU školní docházky děti z DV (podle mých zkušeností) si nacházejí kamarády jen těžce, o přestávkách zůstávají samy
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

JIŽ JSTE VE DRUHÉ (KRATŠÍ) ČÁSTI DOTAZNÍKU! JEŠTĚ VYDRŽTE, ZA CHVÍLI JSTE U KONCE.

**25. Vyhledávají (podle Vašich zkušeností) děti z DV pomoc u ostatních dětí, je-li to zapotřebí?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**26. Nabídnou (podle Vašich zkušeností) děti z DV pomoc, když vidí, že je zapotřebí?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**27. Nahlásí (podle Vašich zkušeností) děti z DV učiteli, že ony samy či někdo jiný potřebuje s něčím pomoci?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**28. Jsou si (podle Vašich zkušeností) děti z DV vědomy toho, že se od různých dětí může očekávat různá míra dodržování školních pravidel?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**29. Oceňují (podle Vašich zkušeností) děti z DV výsledky druhých?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**30. Mají-li (podle Vašich zkušeností) děti z DV pocit, že se s někým nejednalo spravedlivě, postaví se za něj?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**31. Starají se (podle Vašich zkušeností) děti z DV o prostředí ve škole?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**32. Pomohou (podle Vašich zkušeností) děti z DV zaměstnancům školy, když jsou o to požádány?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:



povinná otázka

**33. Tolerují (podle Vašich zkušeností) děti z DV odlišnosti ostatních?**

- ☐ Ano, více než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**34. Přispívají (podle Vašich zkušeností) děti z DV k omezení nezájmu a vyrušování ve vyučovacích hodinách?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

JIŽ JSTE TÉMĚŘ U KONCE DOTAZNÍKU!

**35. Sdílejí (podle Vašich zkušeností) děti z DV ochotně své znalosti a dovednosti?**

- ☐ Ano, ochotněji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně ochotně jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**36. Umějí (podle Vašich zkušeností) děti z DV zdvořile odmítnout pomoc, když ji nepotřebují?**

- ☐ Ano, lépe než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale hůře než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**37. Účastní se (podle Vašich zkušeností) děti z DV mimoškolních aktivit?**

- ☐ Ano, více než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**38. Dělí se (podle Vašich zkušeností) děti z DV o přátele vždy s ostatními?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Ne, naopak: děti z DV (podle mých zkušeností) o přátele zpravidla bojují a chtějí je mít jen pro sebe
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:



povinná otázka

**39. Když mají ostatní děti ve třídě nějaké starosti, pomáhají jim (podle Vašich zkušeností) děti z DV, aby se uklidnily?**

- ☐ Ano, častěji než ostatní děti
- ☐ Ano, obdobně často jako ostatní děti
- ☐ Ano, ale méně často než ostatní děti
- ☐ Většinou ne
- ☐ Ne, naopak: děti z DV (podle mých zkušeností) problémy ostatních dětí spíše vyhrocují
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**40. Je (podle Vašich zkušeností) pravda, že se děti z DV neuchylují k diskriminačním projevům (např. k rasistickým, sexistickým či homofobním projevům nebo k projevům urážejícím osoby s postižením)?**

- ☐ Ano, (téměř) nikdy se k diskriminačním projevům neuchylují
- ☐ Ano, většinou se k diskriminačním projevům neuchylují
- ☐ Ano i ne - je tomu u nich obdobně jako u ostatních dětí
- ☐ Ne, děti z DV se naopak většinou k diskriminačním projevům uchylují
- ☐ Ne, naopak: děti z DV se (skoro) vždy k diskriminačním projevům uchylují
- ☐ Nemohu to posoudit, během mého působení ve třídách, v nichž byly i děti z DV, se daná vlastnost dětí neprojevovala
- ☐ V tomto případě si netroufám zobecňovat (každé dítě z DV se projevuje jinak, nedokážu v této oblasti najít nějaké podobné rysy těchto dětí)
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**41. Jaký je Váš názor na DV?**

- ☐ DV považuji za rovnocennou a plnohodnotnou formu vzdělávání
- ☐ DV považuji za rovnocennou, nikoli za plnohodnotnou formu vzdělávání
- ☒ DV považuji za plnohodnotnou, nikoli za rovnocennou formu vzdělávání
- ☐ DV považuji za „nouzovou“ variantu vzdělávání kupř. pro děti se SVP, pro rodiny, které se často stěhují apod.
- ☐ Na dané téma nemám jasný názor
- ☐ DV bych zakázal/a
- ☐ Jiné

Příloha č. 4: Dotazník vytvořený pro orientační sondáž mezi učiteli  
(s pracovním názvem *Domácí vzdělávání očima učitelů*)

povinná otázka

**42. Kterou z daných forem vzdělávání tedy považujete za cennější?**

- ☐ Cennější je podle mého názoru školní vzdělávání
- ☐ Cennější je podle mého názoru domácí vzdělávání
- ☐ Tyto formy vzdělávání podle mého názoru rovnocenné nejsou, ale nedokážu určit, která z nich je cennější
- ☐ Vlastní odpověď:

povinná otázka

**43. Jste pro povolení DV i na 2. ZŠ?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Na dané téma nemám jasný názor
- ☐ Vlastní odpověď:

nepovinná otázka

**44. Velice Vám děkuji za pomoc! Pokud byste rádi k tématu DV ještě cokoliv dodali, zde je k tomu prostor:**

Odeslat dotazník

**Ukončit vyplňování dotazníku a smazat vyplněné hodnoty**

Autorkou dotazníku i budoucí diplomové práce, jejíž je dotazník součástí, je Bc. et Bc. Jana Matějková



**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**  
**M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

\_\_\_\_\_  
podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**  
**M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce**  
**Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				